



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**ANA DANIELA DO
CARMO LÚCIO**

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS NATIVOS DO
2.ºCEB SOBRE ALUNOS ESTRANGEIROS**



**ANA DANIELA DO
CARMO LÚCIO**

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS NATIVOS DO
2.ºCEB SOBRE ALUNOS ESTRANGEIROS**

Relatório Final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Doutor Rui Marques Vieira

Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Urbana Maria Santos Pereira Bendiha

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã

Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Maria Helena Ançã pela orientação, trabalho e amizade.

À minha família por todo o apoio.

A todos os que me fazem sorrir e me preenchem o coração.

E, especialmente, aos alunos porque sem eles nada faria sentido.

palavras-chave

Diversidade Linguística e Cultural; Educação Intercultural; Representações.

resumo

Nos últimos anos, tem-se vindo a constatar que as escolas portuguesas recebem, no seu seio, um número cada vez maior de alunos provenientes de várias partes do mundo, e para quem o português não é a sua língua materna. Neste sentido, torna-se crucial sensibilizar toda a comunidade educativa, essencialmente alunos e professores, para a diversidade linguística e cultural, uma vez que a maioria das escolas não está preparada para responder a este desafio, sobretudo no que concerne à integração destes alunos.

É fundamental igualmente os professores estarem atentos a esta realidade, e estarem preparados para receber e ajudar estes alunos na sua integração, tendo em conta todas as dificuldades que estes possam vir a sentir ao longo do processo. Para facilitar este processo de integração, é essencial conhecer e entender, em primeira linha, as representações que os alunos nativos possuem sobre os alunos não nativos.

Partindo deste pressuposto, o presente Relatório tem como principal objetivo, entre os vários apontados, identificar e analisar as representações dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre os alunos estrangeiros, suas línguas e culturas.

Estes conhecimentos e representações dos alunos foram analisados a partir de um inquérito por questionário implementado, no ano letivo 2011/2012, a dezoito alunos de uma turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes a uma escola do distrito de Aveiro.

Em relação ao tratamento dos dados, optámos por uma metodologia do tipo mista, simultaneamente qualitativa e quantitativa.

Os resultados mostram que a maioria dos inquiridos justifica a preferência por determinado aluno estrangeiro pela sua língua materna, tendo em conta as representações positivas que têm dessa mesma língua. Por outro lado, também é apontada a abertura à receção de não nativos pela predisposição dos aprendentes portugueses na aprendizagem de novas línguas.

keywords

Linguistic and cultural diversity; Intercultural Education; Representations.

abstract

For the last years, we have been noticing that Portuguese schools are receiving, more and more, students that come from all parts of the world and for whom the Portuguese is not their first language. Therefore, it becomes crucial to sensitize all the educational community, mostly students and teachers, to the linguistic and cultural diversity, once the majority of the schools are not prepared to answer this challenge, especially concerning the integration of these students.

It's also essential that teachers are aware of this reality and prepared to receive and help these students in their integration, concerning all the difficulties that they might have through this process. To make this process of integration easier, it's essential to know and at the same time, understand, what are exactly the representations that the native students have about the non-native students.

Based on this assumption, the present report, has the main objective, among all the ones that were stated, to identify and analyze the representations of the students of school among the foreign students, their language and culture.

These knowledge and representations of the students, were analyzed from a survey that was implemented in the school year of 2011/2012, to eighteen students from a 5th Grade class of Elementary School, which is located in the district of Aveiro.

Concerning the treatment of the information, we opted on a mixed methodology, simultaneously qualitative and quantitative.

The results show us that the majority of the people justify their preference for a certain foreign student because of his first language, and by the positive representations that they have of that same language. On the other hand, it's also appointed the fact that, the Portuguese are open to learning new languages.

ÍNDICE

ÍNDICE GERAL

Índice de Gráficos	iv
Índice de Tabelas	v
Índice de Ilustrações	v
Lista de Siglas e Acrónimos	vi
Introdução Geral.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	5
1.1. Introdução.....	6
1.2. Diversidade linguística e cultural na sociedade portuguesa	6
1.2.1. Cultura linguística	7
1.2.2. Imigração em Portugal.....	8
1.3. Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas	15
1.3.1. Alunos com PLNM	15
1.3.2. Sensibilização para a diversidade linguística e cultural.....	20
1.4. Definição de conceitos	21
1.4.1. Língua Materna.....	21
1.4.2. Língua Não Materna	22
1.4.2.1. Língua Estrangeira	23
1.4.2.2. Língua Segunda	23
1.4.3. Preconceito.....	25
1.5. Representações – um conceito migrante.....	26
1.6. Legislação Portuguesa	30
1.7. Síntese	36

Capítulo II – Enquadramento Metodológico..... 37

2.1. Introdução	38
2.2. Objetivos e finalidade do estudo	38
2.3. Participantes	39
2.3.1. Caracterização da turma	40
2.4. Metodologia da investigação	41
2.4.1. Tipo de investigação	41
2.4.2. Instrumento de recolha.....	42
2.4.2.1. Inquérito por questionário.....	42
2.5. Recolha dos dados	44
2.5.1. Questionário	45
2.6. Síntese.....	46

Capítulo III – Discussão e análise de dados..... 47

3.1. Introdução	48
3.2. Análise e interpretação dos dados.....	48
3.2.1. Identificação dos alunos	50
3.2.2. Relação com as línguas	52
3.2.3. Relação com os estrangeiros	56
3.2.4. Representações do Outro	57
3.3. Síntese.....	79

Capítulo IV – Considerações finais..... 81

4.1. Introdução	82
4.2. Principais conclusões e suas implicações	82

4.3. Limitações do estudo e perspectivas de desenvolvimento	85
---	----

Bibliografia.....	87
--------------------------	-----------

Bibliografia consultada	88
-------------------------------	----

Legislação consultada	92
-----------------------------	----

Anexos	93
---------------------	-----------

Anexo 1	95
---------------	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cidadãos estrangeiros com permanência regular em território nacional (1980-2011).....	10
Gráfico 2 - Principais nacionalidades residentes em Portugal no ano de 2011.....	12
Gráfico 3 - População estrangeira residente em Portugal, no ano de 2011, por género. 12	
Gráfico 4 - Pirâmide etária da população estrangeira residente em Portugal, no ano de 2011.....	13
Gráfico 5 - Distribuição dos alunos com PLNM no ensino básico, no ano letivo 2007/08.16	
Gráfico 6 - Principais países de origem dos alunos com PLNM, no ano letivo 2007/08. . 17	
Gráfico 7 - Distribuição dos alunos de nacionalidade estrangeira por DRE/ciclo de ensino, no ano letivo 2007/08.....	18
Gráfico 8 - Género dos alunos.....	50
Gráfico 9 - Idade dos alunos.....	51
Gráfico 10 - Nacionalidade dos alunos	51
Gráfico 11 - Língua materna dos alunos.....	51
Gráfico 12 - Línguas que os alunos sabem falar para além do português (LM).	52
Gráfico 13 - Línguas que os alunos conhecem.....	53
Gráfico 14 - Línguas que os alunos gostariam de aprender.....	54
Gráfico 15 - Alunos que conhecem estrangeiros.	56
Gráfico 16 - Relação dos alunos com os estrangeiros.....	56
Gráfico 17 - Locais onde os alunos levariam os colegas a passear na cidade de Aveiro.58	
Gráfico 18 - Pessoas a quem os alunos apresentariam os novos colegas.	59
Gráfico 19 - Motivos da 1.ª escolha.	67
Gráfico 20 - Motivos da 9.ª escolha (última)	67
Gráfico 21 - Como são acolhidos os alunos estrangeiros na comunidade educativa.	76

Gráfico 22 - Considerações dos alunos nativos sobre a presença de alunos estrangeiros na escola	77
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - População escolar com PLNM, no ano letivo 2007/08.	16
Tabela 2 - Categorias de análise.	49
Tabela 3 – Número de vezes que os alunos apresentados (cf. Anexo i) foram escolhidos.	66
Tabela 4 - Número de posições que se mantiveram constantes após a reordenação dos alunos, com base nos novos dados (questão 18 do questionário).	69
Tabela 5 - Número de vezes que os alunos apresentados (cf. Anexo i) foram escolhidos, após a reordenação.	70
Tabela 6 - Critérios utilizados na justificação dos inquiridos que consideram ter alunos de diferentes línguas e culturas a estudar na sua escola uma vantagem.....	78

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno A.	71
Ilustração 2 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno B.	72
Ilustração 3 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno C.	72
Ilustração 4 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno D.	73
Ilustração 5 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno E.	73
Ilustração 6 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno F.	74
Ilustração 7 - Ilustração feita por um inquirido do Aluno G.	74
Ilustração 8 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno H.	75
Ilustração 9 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno I.	75

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

Para facilitar a leitura do presente Relatório, foram utilizadas siglas e acrónimos, apresentados aqui, por ordem alfabética.

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DRE – Direção Regional de Educação

DREA – Direção Regional de Educação do Alentejo

DREALG – Direção Regional de Educação do Algarve

DREC – Direção Regional de Educação do Centro

DRELVT - Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LNМ – Língua Não Materna

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLM – Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

INTRODUÇÃO GERAL

Nos últimos anos, tem-se vindo a constatar que as escolas portuguesas recebem, no seu seio, um número cada vez maior de alunos provenientes de várias partes do mundo, e portanto, na maioria dos casos, o português não é a sua Língua Materna. No entanto, as escolas não estão, ainda, preparadas para responder aos problemas e desafios que esta situação proporciona, como a integração de alunos com poucos ou nenhuns conhecimentos da língua portuguesa. É neste campo, da integração, que é dado aos alunos e aos professores um papel muito importante, contudo, é pertinente questionarmos: será que estão preparados para o fazer? Importa saber também e, antes disso, como é que os alunos estrangeiros são vistos pelos alunos nativos.

É nesta perspetiva que surge o presente Relatório, onde se objetiva:

- Identificar e analisar as representações dos alunos do 2.º CEB sobre os alunos não nativos suas línguas e culturas.
- Contribuir para o bom relacionamento dos alunos face à diversidade linguística e cultural existente nas escolas portuguesas.
- Refletir sobre a importância da educação intercultural aliada à educação em línguas.

Tendo em conta os objetivos delineados, este estudo estrutura-se em 4 capítulos.

No primeiro capítulo considerámos indispensável construir um enquadramento teórico onde pudéssemos caracterizar, de forma breve, a diversidade linguística e cultural presente na sociedade e nas escolas

portuguesas. E, por outro lado, definir alguns conceitos como Língua Materna e Língua Não Materna, incluindo dentro deste último, os conceitos de Língua Estrangeira e Língua Segunda.

Ainda neste capítulo, definimos o conceito de representação no âmbito da Didática de Línguas, evidenciando o seu carácter “migrante” e apresentamos parte da legislação portuguesa que tem sido desenvolvida, nos últimos anos, para apoiar a integração das crianças com Português Língua Não Materna.

No segundo capítulo apresentamos o enquadramento metodológico, onde descrevemos, num primeiro momento, os objetivos e finalidades do estudo, e de que forma atuamos para dar resposta às questões investigativas, apresentadas nesse mesmo capítulo. De seguida apresentamos os sujeitos em estudo, as orientações metodológicas, nomeadamente, o tipo de investigação e os instrumentos de recolha de dados utilizados e, por fim, a recolha de dados propriamente dita.

No terceiro capítulo apresentamos o tratamento e a análise dos dados recolhidos, tecendo, no final, uma síntese das primeiras conclusões do estudo.

Finalmente, no quarto e último capítulo, apresentamos uma conclusão final e as suas implicações, fazemos, ainda, referência às limitações deste estudo e facultamos algumas perspetivas de desenvolvimento futuro.

No que diz respeito à escolha deste tema, poderá dizer-se que resultou de várias motivações, nomeadamente de natureza profissional. Nos dias que correm, são colocados novos desafios e exigidas determinadas competências aos professores, numa sociedade cada vez mais aberta, multilingue e multicultural. A maioria dos alunos constrói imagens e representações que influenciam a sua ação enquanto aprendentes e enquanto sujeitos sociais. Os professores devem conhecer essas representações, em primeira linha, para poderem atuar, da melhor forma, junto dos alunos. Outra razão prende-se com a importância de

sabermos, enquanto profissionais de educação, lidar com as diferenças linguísticas e culturais no ensino básico.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Introdução

A sociedade portuguesa tem sido alvo de modificações constantes devido ao aumento de estrangeiros em território nacional, levando à frequência crescente de alunos oriundos de outros países nas escolas portuguesas. Desta forma, procuramos, ao longo deste capítulo, fazer referência à diversidade linguística e cultural existente na sociedade e nas escolas portuguesas.

Iremos, ainda, clarificar alguns conceitos que consideramos importantes para o desenvolvimento deste estudo, nomeadamente, LM, LNM (LE e L2) e preconceito.

Para concluir, e como não poderíamos deixar de referir, definimos o conceito de representação no âmbito da Didática de Línguas, evidenciando o seu carácter “migrante” e apresentamos a legislação portuguesa que tem sido desenvolvida, nos últimos anos, para apoiar a integração das crianças com PLNM.

1.2. Diversidade linguística e cultural na sociedade portuguesa

Tendo em conta Simões (2006, p.140) a cultura é vista, numa perspetiva descritiva, como “a enumeração exaustiva do que é observável, compreendendo as ideias, as crenças, os costumes, mas também os utensílios, técnicas e bens de consumo”.

Quando nos referimos ao conceito *cultura*, é inevitável ter em conta o conceito de *língua*, uma vez que esta é, de acordo com Cerqueira & Andrade (2004, p. 136), ao mesmo tempo, meio de transmissão da cultura e fator de transformação cultural, constituindo-se como o principal veículo de socialização

de uma sociedade. Neste sentido, quando perspectivamos a relação do sujeito com o contexto linguístico diversificado, importa verificar os diferentes estatutos que as línguas vão ganhando e a forma como o grupo ou a comunidade em que vivem, regulam essa diversidade (Cerqueira & Andrade, 2004).

1.2.1. Cultura linguística

O conceito de *cultura linguística* é definido por Candelier (2000) citado por Simões (2006, p.144) como um “conjunto de saberes / conhecimentos acerca das línguas”.

Para Feytor Pinto (1998, p.6), fazem parte da cultura linguística “os comportamentos perante as línguas, as crenças, os preconceitos, as atitudes, os estereótipos e os modos de pensar a(s) língua(s)”. Segundo o mesmo autor, as representações de uma comunidade acerca de uma determinada língua são decisivas não apenas nas condições da sua transmissão, como também marcam as políticas linguísticas adotadas, sendo a *cultura linguística* a confluência de inúmeros fatores, entre eles: fatores históricos, sociais, políticos, económicos, militares e científicos da comunidade em questão.

Simões (2006, p.145) está em conformidade com o autor supracitado quando refere que *cultura linguística* se trata de um “conjunto de atitudes, estereótipos e mitos relativamente às línguas, de uma dimensão afectiva.”. A mesma autora diz ainda que “também envolve saberes, quer sobre a LM do sujeito, quer sobre outras que já aprendeu ou não, e com que já contactou ou não, que funcionarão como um conjunto de referências que ajudam à compreensão do mundo plural em que o sujeito vive” (p.145).

A *cultura linguística* é desenvolvida na e pela vivência social, em “todos os contextos em que se falem línguas ou sobre elas, suas culturas e seus falantes” (Simões, 2006, p.146), nomeadamente em contextos diversificados linguística e culturalmente.

A diversidade linguística e cultural está presente na realidade quotidiana de todos os cidadãos, pois, até mesmo numa sociedade considerada monolíngue e monocultural, existe uma variedade e diversidade a nível de grupos socioeconómicos, geracionais e profissionais. Contudo, nos últimos anos tem-se verificado um contacto cada mais próximo entre as diferentes culturas, resultando uma diversidade linguística e cultural acentuada. Este facto deve-se à crescente mobilidade de pessoas e à realidade económica e social do mundo atual. Na sociedade portuguesa, essa diversidade tem vindo a evidenciar-se devido ao fenómeno da imigração, que integra na nossa sociedade milhares de cidadãos vindos de várias partes do mundo.

Desta forma, consideramos, pertinente fazer uma breve alusão à imigração em Portugal.

1.2.2. Imigração em Portugal

Até à década de 60, do século XX, Portugal, era um país predominantemente emigratório, onde os fluxos imigratórios registavam um saldo claramente negativo. No entanto, com a revolução do 25 de abril de 1974 e com a independência dos atuais países africanos de LP, como L2 oficial, que vieram a escolher a LP como oficial, esta realidade alterou-se. No início da década de 80, registou-se um aumento exponencial do número de estrangeiros residentes em Portugal. Nos anos 90, continuou a crescer a população estrangeira residente, registando-se um número elevado de comunidades oriundas de países africanos e do Brasil (SEF, 2012).

Na primeira década do século XXI, novos fluxos do leste europeu assumiram um súbito e inesperado destaque, em especial a Ucrânia, que se tornou numa das comunidades estrangeiras mais representativas em Portugal (SEF, 2012). Desta

forma, é possível distinguir três gerações de imigração em Portugal: a primeira, antes do 25 de abril de 1974; a segunda, depois de 1975, na sequência da descolonização; e a terceira, na viragem do século, caracterizada pelas novas migrações de Leste e do Brasil (Ançã, 2005a; Pardal, Ferreira & Afonso, 2007).

Como refere Ançã (2005a), “[a] primeira geração” era caracterizada, essencialmente, pelos imigrantes ingleses, espanhóis (sobretudo galegos), alemães e franceses. Estes estavam ligados à comercialização do vinho do Porto e à exploração mineira.

Após o 25 de abril, com a independência dos cinco países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé), Portugal acolheu mais de meio milhão de habitantes, de origem portuguesa e africana, tal como refere a autora mencionada anteriormente.

Na segunda metade da década de noventa, já perto da viragem do milénio, assistiu-se a uma vaga de imigrantes provenientes da Europa de Leste, e da Ásia Central, com destaque para a Ucrânia.

Analisando os dados do SEF (2012), observamos que, desde 1980 até 2011, o número de imigrantes legais em Portugal sofreu um aumento bastante razoável (Gráfico 1).

No ano de 1980, o número de imigrantes residentes em Portugal era de apenas 50.750; na década de noventa, dez anos depois, perfazia um total de 107.767; já no início do século XX, no ano de 2000 era de 207.587. Em 2010, a população estrangeira residente em Portugal totalizava 445.262 cidadãos.

Mais recentemente, e de acordo com os dados do SEF de 2011, publicados em 2012, verificou-se um decréscimo da população residente de 1.90%, face ao ano anterior (2010), sendo que o número de residentes estrangeiros em Portugal perfazia um total de 436.822 cidadãos. Tendo em conta os dados do SEF (2012, p.15), este decréscimo da população residente “poderá configurar uma nova tendência na evolução da população estrangeira em Portugal face à evolução ocorrida na primeira década do século XXI”. Este facto, como o mesmo relatório refere, “terá como fatores explicativos, nomeadamente o acesso à nacionalidade

portuguesa por parte dos estrangeiros residentes, alteração de processos migratórios em alguns países de origem e efeitos da atual crise económica e financeira” (p. 15).

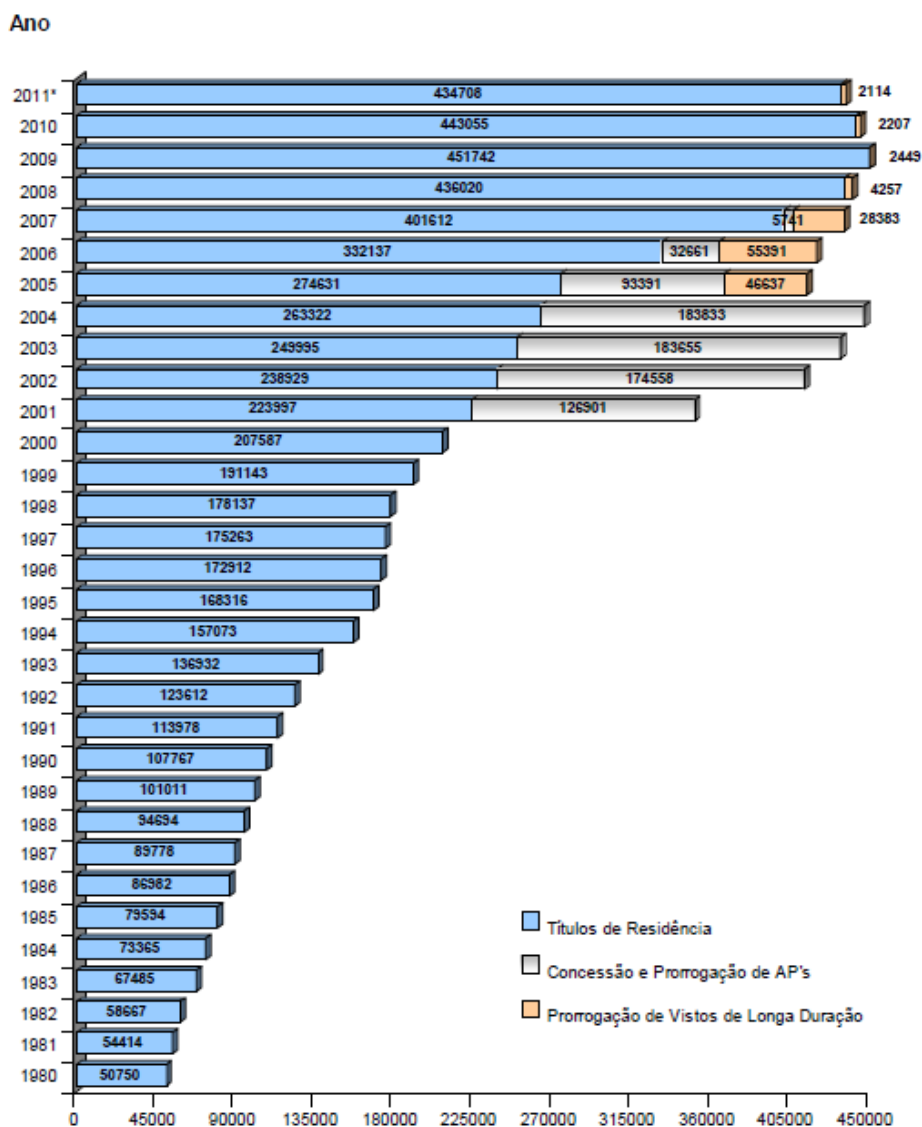


Gráfico 1 - Cidadãos estrangeiros com permanência regular em território nacional (1980-2011).

Fonte: SEF (2012)

No início do século XX, evidenciaram-se como mais representativas, por esta ordem, as populações de origem cabo-verdiana, brasileira, angolana,

guineense, britânica e espanhola, sendo as regiões de maior concentração a área metropolitana de Lisboa e o Algarve (SEF, 2001; Pardal et al., 2007).

Nos anos 2005 e 2006, registou-se um aumento de pedidos de título de residência de imigrantes de nacionalidade brasileira e ucraniana. Este facto verificou-se devido, essencialmente, aos enquadramentos legais específicos: o “pré-registo” de cidadãos estrangeiros, nos termos do artigo 71.º do Decreto Regulamentar n.º 6/2004 de 26 de abril, e o regime excecional, aplicável a cidadãos brasileiros, decorrente do Acordo Luso-Brasileiro, conhecido por Acordo Lula (SEF, 2009). No entanto, nesta época, Cabo Verde continuava a ser o país mais expressivo em termos de valores globais de população estrangeira em Portugal (SEF, 2007).

Em 2007, a nacionalidade brasileira passa a ser a mais representativa, em detrimento da cabo-verdiana. Continua a ser também a nacionalidade com maior número de pedidos de residência, seguindo-se, por esta ordem, a romena, a ucraniana, a moldava e a cabo-verdiana (SEF, 2008).

Em 2008, pela primeira vez, a Ucrânia surge como a segunda comunidade estrangeira mais representativa em Portugal, em detrimento da cabo-verdiana.

Em 2011, as nacionalidades de estrangeiros residentes mais representativas em Portugal (Gráfico 2) são, por esta ordem: Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia e Angola. A Guiné-Bissau, o Reino Unido, a China, a Moldávia e São Tomé e Príncipe constituem, também, comunidades de dimensão assinalável a residir em território nacional. Este grupo de dez nacionalidades perfaz um total de 78,1% da população estrangeira com permanência regular em Portugal, o que dá um total de 341.313 indivíduos (SEF, 2012).

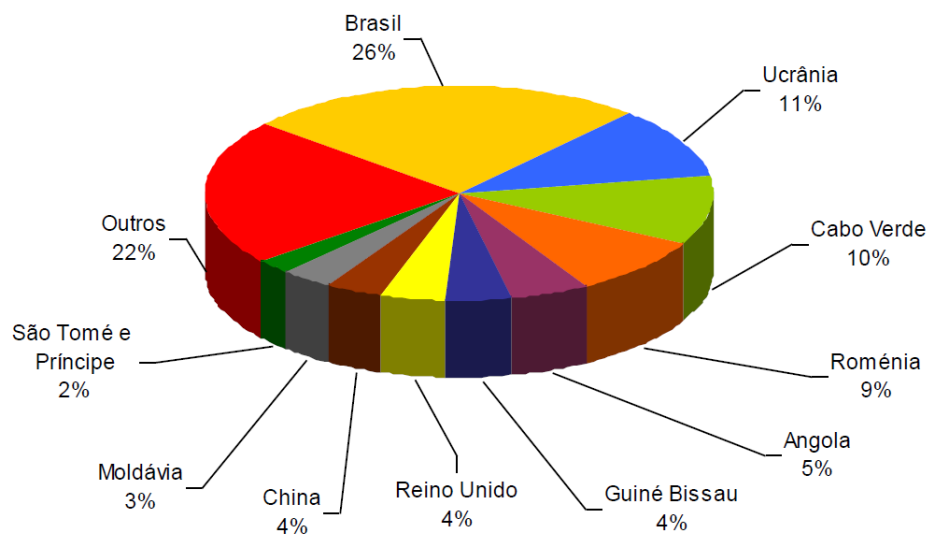


Gráfico 2 - Principais nacionalidades residentes em Portugal no ano de 2011.

Fonte: SEF (2012)

Em 2011, a população estrangeira em Portugal, por género, apresenta uma configuração próxima da paridade, como se verifica no Gráfico 3. Nos últimos anos, a imigração masculina tem assinalado índices superiores à feminina, contudo, esta tendência tem vindo a ser gradualmente atenuada, devido às leis do reagrupamento familiar (SEF, 2012).



Gráfico 3 - População estrangeira residente em Portugal, no ano de 2011, por género.

Fonte: SEF (2012)

Como se verifica no Gráfico 4, a população estrangeira residente em idade ativa¹ é elevada, atingindo 84,9% da população estrangeira. Os jovens² residentes em Portugal totalizam cerca de 10,52% da população estrangeira. Esta informação revela que a maior parte da população imigrante em Portugal está em idade ativa. Desta forma, verifica-se que a imigração contribuiu para o rejuvenescimento da população, isto é, para uma população mais jovem e mais ativa.

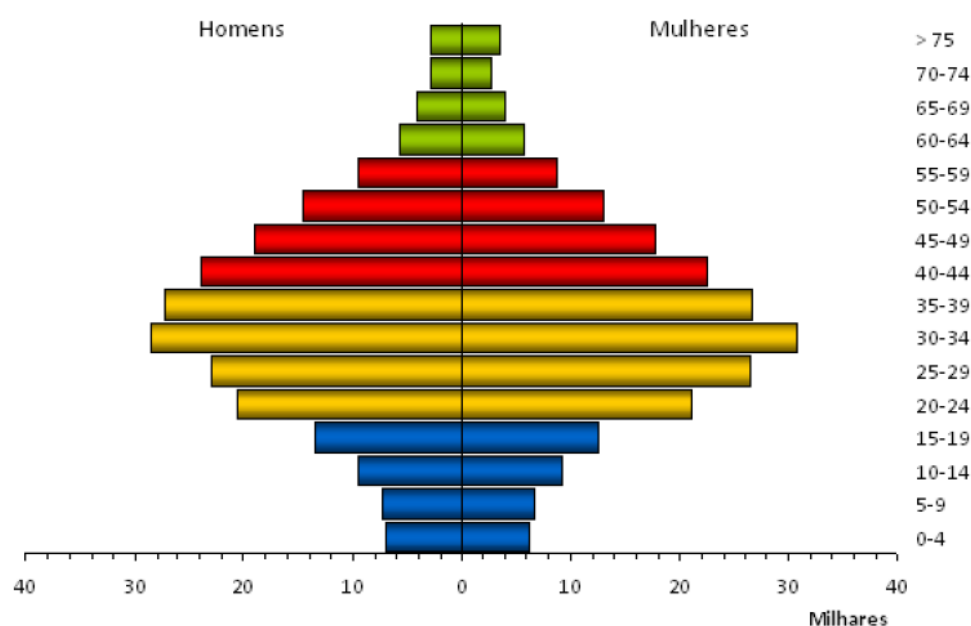


Gráfico 4 - Pirâmide etária da população estrangeira residente em Portugal, no ano de 2011.

Fonte: SEF (2012)

Relativamente à distribuição territorial da população estrangeira, no ano de 2011, os dados do SEF (2012) apontam para uma concentração predominante na zona litoral do país, com destaque para os distritos de Lisboa (188.259), Faro (68.953) e Setúbal (45.158). Desta forma, estão representados, nestes três distritos, cerca de 69% da população estrangeira residente em Portugal, espelhando assim, uma assimetria na distribuição. Para além destes distritos, destacam-se ainda, por esta ordem, os distritos do Porto (24.824), Leiria (16.720),

¹ Com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos de idade.

² Com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos de idade.

Santarém (14.322) e Aveiro (13.716). Verifica-se uma menor concentração na área metropolitana de Lisboa, face ao início do século, facto que indicia um recrutamento organizado dessas populações (Pardal et al., 2007). Contudo, esta concentração coincide com as áreas onde se encontra parte significativa da atividade económica nacional.

Estes dados alertam-nos para o facto de vivermos num país social, linguística e culturalmente diversificado e, assim sendo, é necessário, não só preservar e valorizar a essa diversidade, como também adotar uma atitude de integração e compreensão, num clima de partilha e respeito pelo Outro.

Feita a caracterização da sociedade, a nível nacional, que nos dá o enquadramento macro do contexto que nos interessa no quadro desta investigação, vamos agora incidir sobre a escola portuguesa, analisando alguns dados disponíveis, provenientes de diferentes estudos da diversidade nela existente, no que respeita à nacionalidade e língua dos alunos que a frequentam.

1.3. Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas

“A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens”

Ministério da Educação – DGIDC
Português Língua Não Materna no Currículo Nacional

O crescente fluxo de imigração que se tem feito sentir em Portugal, nas últimas décadas, como foi referido no ponto anterior, introduziu no panorama da sociedade portuguesa, uma dimensão plurilingue e pluricultural.

Como refere Ançã (2005a), as “gerações sociais” estão intimamente ligadas às “gerações escolares”, com a vinda dos filhos, crianças e jovens, em idade escolar, e com a frequência destes nas escolas portuguesas. Desta forma, recai sobre a escola a responsabilidade de acolher, de forma inclusiva, os alunos estrangeiros, e ainda, preparar a sociedade para essa diversidade linguística e cultural.

1.3.1. Alunos com PLNM

Na atualidade é, de facto, evidente a diversidade linguística e cultural dos alunos que frequentam as escolas portuguesas, nomeadamente de alunos com PLNM, como se pode verificar na Tabela 1.

Tabela 1 - População escolar com PLNM, no ano letivo 2007/08.

Ano de escolaridade		Alunos estrangeiros por ciclo/nível			Total
1.º	2322	Ensino Básico	Ensino Regular 1.º Ciclo	12718	34425
2.º	3181				
3.º	3386				
4.º	3829				
5.º	4469				
6.º	4622				
7.º	4659				
8.º	3873				
9.º	3733				
Rec.	351		Ensino Recorrente	351	
10.º	2259	Ensino Secundário	Ensino Regular	6230	7907
11.º	1969				
12.º	2002				
Rec.	1677				
Total					42332

Fonte: ME (2009)

No ano letivo 2007/08, o número de alunos com PLNM que frequentava as escolas portuguesas, perfazia um total de 42 332 alunos, sendo a sua maior concentração no ensino básico (Tabela 1), sobretudo no 1.º e 3.º Ciclos, como se pode constatar pelo Gráfico 5.

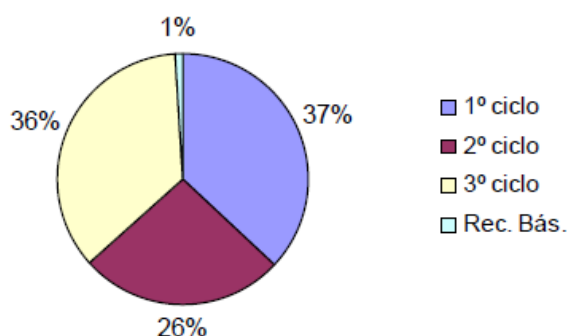
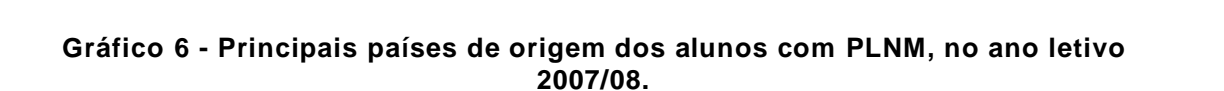


Gráfico 5- Distribuição dos alunos com PLNM no ensino básico, no ano letivo 2007/08.

Fonte: ME (2009)

Em Portugal, mais propriamente na comunidade educativa, existe uma grande diversidade relativamente aos países de origem dos alunos com PLNM



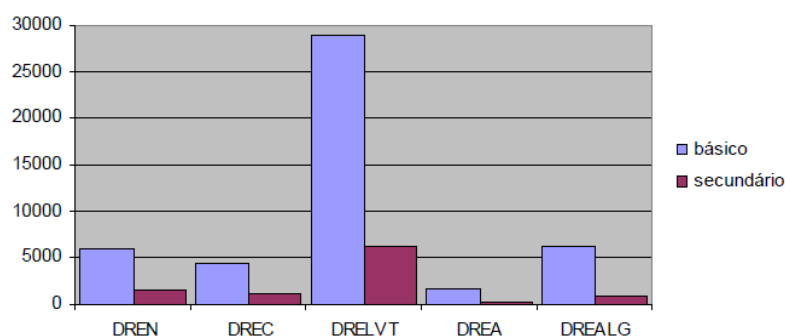


Gráfico 7 - Distribuição dos alunos de nacionalidade estrangeira por DRE/ciclo de ensino, no ano letivo 2007/08.

Fonte: ME (2009)

Neste novo cenário, multilingue e multicultural, surgem novos desafios e novas competências são exigidas aos professores, como declara Ançã (2005a). Estes alunos, que chegam a Portugal e o português não é a sua LM, sofrem grandes dificuldades de integração escolar e social, pois é em português que as aprendizagens se realizam e a socialização se concretiza.

Torna-se então necessário criar condições e estratégias de ensino inovadoras, que promovam a aquisição/aprendizagem da LP como L2, indispensável para o sucesso escolar destes alunos, não perdendo a riqueza multicultural, proveniente dos diferentes contextos dos alunos.

Além disso, como refere Mateus (2011, p.15) “é importante saber alguma coisa de concreto sobre o contexto linguístico e sociolinguístico da escola portuguesa”. Desta forma, e com esse objetivo, surgiu o *Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, desenvolvido entre 2003 e 2007 pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), com a colaboração da DGIDC, que tinha como objetivo central conhecer o contexto escolar de diversidade linguística. Este foi iniciado com um inquérito, de modo a fazer um levantamento das línguas faladas pelos alunos nas escolas do ensino básico. Responderam ao inquérito 410 escolas, frequentadas por 74595 alunos, dos quais 66189 nasceram em Portugal e 8406 fora de Portugal. Os alunos das 410 escolas eram provenientes de 75 países diferentes (Mateus, 2011).

É importante os professores conhecerem as estruturas básicas das línguas maternas dos seus alunos, de forma a identificar e, em alguns casos, explicitar juntos destes, os riscos que podem dificultar ou retardar a aquisição do português como L2, e consecutivamente, interferir no processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento aprofundado do Outro, por parte do professor e por parte dos alunos, é fundamental para a promoção e construção de espaço de interação diversificado linguística e culturalmente. A sensibilização à diversidade linguística e cultural deve, então, ser realizada nos primeiros anos de escolaridade e deverá manter-se ao longo de todo o percurso escolar, através de atividades e estratégias diversificadas, que despertem nos alunos atitudes positivas face ao plurilinguismo e ao multiculturalismo.

De acordo com o modo como se encara a diferença sociocultural, Feytor Pinto (1998) distingue três formas de atuação em meio escolar. Segundo este autor, o primeiro paradigma parte do princípio que a diferença constitui uma insuficiência, provocando um atraso no desenvolvimento intelectual do aprendente, nomeadamente, ao nível cognitivo e verbal. Este paradigma desvaloriza a cultura de origem, e tende a levar o aluno para o mundo sociocultural da maioria. O segundo paradigma, para o autor, consagra “a diversidade como uma realidade a conhecer e a respeitar” (p.8). Desta forma, valoriza-se a diversidade e a identidade destes alunos, procurando (re)conhecer a língua e cultura das minorias. O terceiro e último paradigma encara o aprendente de um grupo minoritário como um aluno que está numa posição de inferioridade, pois, a estrutura da escola tende a penalizá-lo direta ou indiretamente.

Tendo em conta os três paradigmas, só os dois últimos é que podem ser considerados interculturais. A interculturalidade está, segundo Feytor Pinto (1998), apontada para “o conhecimento, reconhecimento e enriquecimento mútuo das culturas em presença” (p.9).

A educação intercultural não deverá apenas circunscrever-se às escolas ou às turmas onde há alunos provenientes de grupos socioeconómicos minoritários. No âmbito da formação para a cidadania, a educação intercultural emerge como uma abordagem de todo o processo de ensino e aprendizagem em que cada um,

toma consciência do seu próprio sistema de valores, independentemente do seu grupo ser majoritário ou minoritário (Feytor Pinto, 1998).

Segundo o mesmo autor, “a educação intercultural procura desenvolver atitudes de abertura, compreensão e respeito perante a diversidade através da interação entre todos os constituintes dessa mesma diversidade” (p.9). Nesta perspetiva, importa reorganizar a escola, os currículos e as práticas de sala de aula de modo a dar, a cada aluno, os meios que promovam especificamente o seu sucesso, e não dar a todos os alunos meios iguais e uniformes para alcançar esse sucesso.

1.3.2. Sensibilização para a diversidade linguística e cultural

A sensibilização à diversidade linguística e cultural constitui, nos nossos dias, um poderoso instrumento para a integração dos indivíduos, numa sociedade que se apresenta cada vez mais diversificada. Tal facto faz da escola um importantíssimo agente de socialização dos aprendentes, no sentido de os preparar para um contacto permanente entre as diferentes línguas e culturas.

Contudo, antes de falarmos na língua e na cultura como meio para a integração, devemos ter consciência que a migração é um fenómeno duradouro no quadro das tendências para a mundialização. Assim, a questão não se resume à forma como integramos imigrantes que vivem atualmente no nosso país, mas sim desenvolver um conceito sustentável que abarque a futura imigração que terá lugar e definir de que maneira a cultura e a língua, em conjunto com a educação, podem contribuir para a integração dos alunos estrangeiros.

Tal como a própria expressão anuncia, a *sensibilização à diversidade linguística e cultural* numa primeira análise, será uma abordagem à diversidade linguística, não através do ensino centrado numa só língua mas, através de uma trajeto linguístico e cultural diversificado que desperte no aluno uma consciência linguística e cultural positiva em relação a todas as manifestações linguísticas e culturais.

Assim, quando falamos da *sensibilização à diversidade linguística e cultural* nos primeiros anos de escolaridade, não nos referimos, portanto, ao ensino de uma língua estrangeira propriamente dita. O que se pretende com esta sensibilização é que os alunos tenham contacto com diferentes línguas, que conheçam outras culturas, que as respeitem e não as desvalorizem em relação à sua ou em relação a uma outra em particular.

Perante o que o foi dito, a *sensibilização à diversidade* deve ser feita nos primeiros anos de escolaridade através do desenvolvimento de estratégias e atividades que despertem nos aprendentes atitudes positivas face ao plurilinguismo e ao multiculturalismo. Não podemos, no entanto, deixar de referir que esta sensibilização deverá continuar a ser abordada ao longo de todo o percurso escolar, nomeadamente, no ensino básico (Sá & Andrade, 2009).

1.4. Definição de conceitos

1.4.1. Língua Materna

O conceito de LM está associado ao nome “mãe”, sendo a primeira língua, aprendida no seio familiar. Mateus e Xavier (1990, p.31) definem LM como a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre o qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”. Como nos apresenta Andrade (1997, p.53), a LM é “aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte”.

Este conceito está, na maioria das vezes, relacionado com o critério temporal, ou seja, é a primeira língua que se aprende ou que se compreende, no entanto trata-se de um conceito muito dinâmico e complexo, “cujas fronteiras são difíceis de traçar” como afirma Ançã (2005b, p.37).

Para a construção do conceito de LM, podem ser levados em consideração outros critérios, além do fator tempo. Em 1982 Kochman, citado por Ançã (1999), apresenta três domínios para definição deste conceito: o *afetivo*, idioma falado por um dos pais; o *ideológico*, idioma falado no país onde se nasceu; e o de *auto designação*, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma. Dez anos depois, em 1992, Mackey, referenciado por Ançã (1999), propôs também três critérios: *primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida; *domínio*, a língua que se domina melhor; e *associação*, isto é, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico. Porém, estes critérios são insuficientes para uma definição completa de LM.

De acordo com Grosso (2005, p. 32), este conceito apela a um outro, ao da *língua da socialização*, que segundo esta autora, “transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família”, no entanto, tal como refere Ançã (2005b, p.37), “esta definição pode ser ambígua em contextos onde coabitam mais de uma língua (casa, país) ”.

Assim, conclui-se que são muitas as noções que estão por detrás do conceito LM. Como afirma Ançã (1999, p.2), “é quase impossível chegar a uma noção de língua materna unívoca, dado que a sua situação varia com as épocas e com as áreas geográficas”. No entanto, aceitando algumas aceções para este conceito, pode-se definir como LM, a língua espontaneamente aprendida no meio familiar, a língua de casa, falada pela mãe, pelo pai e ou por outras pessoas significativas para os sujeitos, a língua que usamos para pensar e, em alguns casos, para socializar.

1.4.2. Língua Não Materna

Em oposição à LM surge o conceito de LNM, onde estão tão inseridas a LE e a L2. Conforme as escolas (suíça, canadiana) ou perspectiva (aquisição da

língua, política educativa), como afirma Ançã (2005b), a L2 pode aparecer como sinónimo de LE.

Segundo esta autora (1999, 2005b), a diferenciação dos campos da L2 e da LE “começa a fazer sentido quando se pensa na descolonização dos países africanos, no retorno dos portugueses e dos seus descendentes da Europa Comunitária ou da América, e ainda dos vários grupos étnicos e culturais que, por razões diversas, vivem em Portugal” (1999, p.2).

1.4.2.1. Língua Estrangeira

A LE, tal como o nome indica, é a língua não nativa, ou seja, a LNM. Desta forma, tendo em conta a definição de LM, Mateus e Xavier (1990, p.31) definem LE como “a língua não nativa do sujeito e por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência”. Como Ferrão Tavares (2007, p. 27) refere, LE é “a língua do outro, língua aprendida depois da língua materna”. Ançã (2005b) vai mais longe quando especifica que a LE é “falada quase exclusivamente no âmbito da aula de língua (estrangeira), não sendo, portanto, partilhada pela comunidade circundante”. Assim, a LE é aprendida, geralmente, em contexto escolar e formal.

1.4.2.2. Língua Segunda

Para além da LE, e ainda sob a designação de LNM, é possível distinguir o conceito de L2. A interpretação deste conceito tem vindo a sofrer algumas alterações, conforme os autores e as épocas, destacando-se, em L2, de acordo com Crystal citado por (Grosso, 2005, p.32) “a ordem de aquisição para fins comunicativos”, na sua língua, “a language which is not a person’s mother tongue, but which is learned in order to meet a communicative need” (p.32).

Em alguns países, a língua oficial pode não ser a LM dos cidadãos. Contudo, designá-la por “estrangeira” pode não ser o mais correto para os cidadãos que a adotam como língua oficial e como língua de escolarização, tal como refere Ferrão Tavares (2007, p.38). Desta forma, a designação baseia-se em razões cronológicas, pois é a língua adquirida depois da primeira.

Em Portugal, país de imigração, existem muitos alunos com português L2, ou seja, PLNM. A L2 é a língua de escolarização destes alunos. É através desta língua que os alunos, muitas vezes, aprendem a ler e a escrever, e é esta língua que os permite integrar e socializar.

A L2 é adquirida após a LM e é normalmente falada pela comunidade social onde o aluno está inserido e cujos falantes têm oportunidade de desenvolver relações interpessoais, dentro e fora da escola.

Conforme Ançã (1999; 2005b) afirma, o conceito de L2 pode ser definido tendo em conta dois critérios: *psicolinguístico*, relacionado com a cronologia de aquisição da língua (a segunda a seguir à materna, primeira língua); e *sociolinguístico*, que aponta para uma língua internacional, não materna, que cumpre funções sociais, consideradas oficiais, num determinado país. Assim, de acordo com esta autora, L2 “é a língua oficial e escolar, enquanto LE, apenas espaço da aula de língua” (Ançã, 2005b, p.38).

Não é fácil estabelecer-se as fronteiras entre L2 e LE, como declara Ançã (2005b, p.38). Nas palavras da autora, “estes conceitos surgem em *continuum* e não em oposição, havendo espaços de aproximação e de afastamento” (p. 38). Por um lado, L2 e LE cruzam-se no que respeita à sua origem, sendo ambas de natureza não materna para o aprendente, mas, por outro lado, vários fatores afastam a LE da L2, e aproximam esta última da LM, nomeadamente, as finalidades das línguas, “no que se refere à integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber” (Ançã, 2005b, p.38).

1.4.3. Preconceito

De acordo com Cardoso (2001, p.31), os preconceitos são “opiniões pré-concebidas rígidas, geralmente desfavoráveis, em relação a indivíduos ou grupos, sem suporte em factos, experiências ou informação real e consistente, levando, em geral, a atitudes discriminatórias”.

Por vezes, tal como afirma Simões (2006, p.129), “formam-se preconceitos sobre outros grupos linguístico-culturais de forma inconsciente, já que se avalia o seu comportamento segundo as próprias vivências e formas de ver o mundo”

A mesma autora refere ainda que os preconceitos “têm diferentes intenções e papéis, passando por ajudar o sujeito a avaliar a sua cultura, as culturas dos outros e as suas formas de vida, analisar qual o relacionamento que a sua cultura mantém com as outras culturas e/ou justificar o tratamento e a discriminação face a diferentes grupos (muitas vezes minoritários) ” (p.129).

1.5. Representações – um conceito migrante

Tudo o que vemos é outra coisa
A maré vasta, a maré
 ansiosa
É o eco de outra maré
 que está
Onde é real o mundo que
 há.

Fernando Pessoa, In Vala (1996, p. 354)

O conceito *representação* é bastante complexo e está cada vez mais presente no processo de ensino e aprendizagem. Este conceito tem vindo a tomar um lugar central em didática de línguas, particularmente no âmbito de estudos sobre os processos de construção e desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural e da comunicação intercultural (Araújo e Sá & Pinto, 2006, p. 227).

Este conceito constitui um domínio privilegiado das Ciências Humanas, sendo desta forma, do interesse de diferentes disciplinas, como: a sociologia, a antropologia, a psicologia social, e mais recentemente, a didática de línguas, assumindo desta forma a sua natureza migrante.

São vários os estudos que se debruçam sobre o conceito de representação. Percorrendo a literatura nesta área, podem agrupar-se as principais questões analisadas nas seguintes categorias (Vala, 1996, p. 359):

- a inscrição social e a natureza social das representações sociais, enquanto fenómenos de cultura, de linguagem e de comunicação em estreita ligação com as estruturas sociais e as próprias representações sobre essas estruturas;
- os conteúdos e a organização interna das representações sociais enquanto modalidade de conhecimento que envolvem um sujeito e um objeto, atividades de construção, expressão, interpretação e simbolização;
- a função social e a eficácia social das representações sociais, enquanto modalidades de conhecimento prático e instrumentos; e

- o estatuto epistemológico das representações sociais, enquanto conhecimento de senso comum, na sua dupla referência à ciência e a outras modalidades de conhecimento.

A ideia de representação social remete-nos para uma dimensão psicossocial bastante complexa, cuja riqueza torna difícil a produção de um conceito que a delimite e simultaneamente não esbata a sua multidimensionalidade.

Na aceção de Jodelet (1989, p. 53), representação social é uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, desempenhando um papel decisivo nas relações sociais em termos de comportamento e comunicação. Assim sendo, as representações sociais são sistemas de interpretação que orientam o nosso comportamento e regulam a nossa relação com os outros. É através delas que se difunde e assimila o conhecimento, se constroem identidades pessoais e sociais.

Jodelet (1989) considera ainda que as representações dizem respeito à forma como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos do nosso dia-a-dia, as informações e os acontecimentos do contexto onde estamos inseridos, partindo da nossa própria experiência. Nesta ótica, representação social pode ser entendida, nas palavras da autora, como “savoir de sens commun” ou “savoir naif”, “naturel” (p.53).

As representações sociais podem ser vistas como um produto ou processo de uma atividade mental, tal como a autora supracitada afirma, “les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d’une activité d’appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d’élaboration psychologique et sociale de cette réalité” (p.54).

As representações, enquanto processo, são entendidas como a materialização do sistema de ideias partilhadas sob a forma de temas ou de discurso. Por outro lado, enquanto produto, são entendidas como um conjunto organizado de informações, opiniões, valores e atitudes, relativamente a uma dada situação, que acontece da interação entre os sujeitos (Pereira, 2010).

Zarate citado por Senos (2011, p.25) considera que o conceito de representação “aponta para uma realidade socialmente construída, que se traduz na capacidade dos sujeitos generalizarem os fenómenos sociais e os transformarem em esquemas cognitivos, tornando, assim, o mundo mais facilmente cognoscível e explicável, assumindo por isso um carácter interpretativo e accional”.

As representações sociais podem ser entendidas, sob o ponto de vista de Moscovici citado por Vala (1996, p. 355), como um reflexo do mundo exterior, ou seja, como “reflexo interno duma realidade externa, reprodução conforme no espírito do que se encontra fora do espírito”, ainda de acordo com este autor, numa outra perspetiva, considera-se que “não há corte entre universo exterior e o universo interior do indivíduo, que o sujeito e o objecto não são essencialmente distintos” (p.355).

As representações são fatores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e o que acontece à nossa volta, bem como as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido. E, uma vez construída uma representação, os indivíduos procuram, de qualquer forma, criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa mesma representação.

Em Didática de Línguas, a noção de representação permite identificar as relações que os sujeitos estabelecem com a língua com a qual contactam e/ou comunicam, na construção de relações com o outro e na construção do conhecimento. Desta forma, as representações têm um papel importante no contexto de ensino e aprendizagem, pois estas constituem suportes de trocas interpessoais, intergrupais, semióticos e marcadores da individualidade (Araújo e Sá & Pinto, 2006). Ainda neste contexto, as representações permitem observar e analisar dados de um percurso, identificar falhas ou pontos fortes que determinarão uma reflexão sobre a prática docente.

A diversidade linguística e cultural que caracteriza atualmente as escolas portuguesas, como tem vindo a ser referido, traduz-se na existência de um número significativo de alunos com PLNM. Deste facto ressalta a importância das representações, pois torna-se indispensável analisar o modo como estes alunos

com português L2 se relacionam com o objeto língua e com o processo de ensino e aprendizagem, e ainda, não menos importante, como é feita a sua integração na sociedade. Devem, ainda, ser analisadas as representações dos alunos nativos, sobre estes alunos (estrangeiros). É desta forma que as representações assumem um papel importante, pois elas influenciam as relações que os alunos e os professores estabelecem si, e com a sociedade, influenciando o processo de ensino e aprendizagem e, ainda, a socialização.

1.6. Legislação Portuguesa

Nos últimos anos, e com a crescente migração, as escolas portuguesas são cada vez mais frequentadas por alunos provenientes de várias regiões do mundo, como já referido anteriormente. Neste sentido, e com intuito de facilitar a integração destes alunos, o Ministério da Educação tem vindo a desenvolver legislação específica.

Em 1986 surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) que consagra: na alínea d) do artigo 3.º “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”; na alínea f) do artigo 7.º “Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional.”; e na alínea o) “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

Em 1991, o Ministério da Educação criou o Secretariado Entreculturas, que tinha como principal objetivo criar respostas pedagógicas para a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino, bem como para o sucesso de todos os alunos.

Em 1996 surge a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que, no seu artigo 1.º, entende como “comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros”.

Ainda de acordo com esta declaração, “o ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado, assim como deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro” (artigo 23.º). Os professores passam, então, a possuir um papel preponderante na educação intercultural e na

fomentação de uma cidadania democrática. É pretendido que estes deem o devido reconhecimento e importância a todas as línguas e culturas presentes na escola, e principalmente, na sala de aula.

Em 1997, surge o Decreto-Lei n.º 219/97 de 20 de agosto, alterado pelo Decreto-Lei n.º 227/2005 de 28 de dezembro, que define o regime de concessão de equivalência de habilitações de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português ao nível dos ensinos básico e secundário, afirmando na alínea 2 do artigo 11.º que “os candidatos que ingressam no sistema educativo português através do processo de equivalência de habilitações devem beneficiar de apoio pedagógico adequado à sua situação e enquadrado no projecto educativo do estabelecimento de ensino” e na alínea 3 do mesmo artigo que “o apoio pedagógico deve centrar-se na superação das dificuldades sentidas pelo aluno, designadamente no domínio da língua portuguesa”.

Já no novo século, em 2001, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, no seu artigo 8.º, vem consignar o ensino do português como L2 referido que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não é o português.”

Nesse mesmo ano surgiu ainda a Lei n.º 105/2001 de 31 de agosto, que estabelece o estatuto legal de mediador sociocultural. No seu artigo 1.º “é criada a figura de mediador sócio cultural, que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social” e no seu artigo 2.º “o mediador sócio cultural promove o diálogo intercultural, estimulando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e a inclusão social”.

Posteriormente, em 2005, o Despacho n.º 1438/2005, no ponto 2, determina o apoio educativo, através de estratégias e de actividades realizadas quer no âmbito curricular, quer no âmbito de enriquecimento curricular, permitindo a todos

os alunos adquirir e desenvolver competências e, por conseguinte, atingir o sucesso escolar. Desta forma, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento assegurar a aplicação e a avaliação das medidas de apoio educativo, que se podem apresentar em diferentes modalidades: pedagogia diferenciada na sala de aula; programas de apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; programas de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo; e programas de ensino específico da LP para alunos oriundos de países estrangeiros.

Um ano mais tarde, em 2006, foi dado outro passo importante, no âmbito do ensino do PLNM, com surgimento do Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de fevereiro que estabelece, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, “princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna”.

Para o desenvolvimento das atividades abrangidas pelo despacho normativo supracitado, são criados, com base no QERC para as línguas, os seguintes grupos de nível de proficiência linguística (artigo 2.º): iniciação (A1, A2); intermédio (B1); e avançado (B2, C1). Estes grupos são realizados de acordo com os resultados obtidos na avaliação diagnóstica em LP. Cabe ao respetivo estabelecimento de ensino efetuar a avaliação diagnóstica dos alunos com PLNM, de forma a verificar o seu nível de proficiência linguística em LP, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita. No decurso do ano letivo, de acordo com o seu progresso, o aluno pode transitar de grupo de nível de proficiência linguística.

Como refere o artigo 3.º, as atividades devem ser planificadas “tendo em conta as características individuais dos alunos e do grupo que integram, bem como as orientações nacionais para o ensino da língua portuguesa como língua não materna”. Desta forma, os professores devem escolher as estratégias mais indicadas para cada caso e elaborar materiais didáticos que auxiliem os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O artigo 4.º diz respeito aos alunos que se encontram no nível de iniciação ou no nível intermédio e, segundo este, as atividades propostas, em LP como LNM, não devem exceder os noventa minutos semanais, na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Segundo a alínea 3 deste artigo, “as actividades de apoio à língua portuguesa como língua não materna devem ser planeadas, realizadas e avaliadas, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos”.

O artigo 5.º refere-se aos alunos que foram inseridos no nível avançado e, de acordo com a alínea 1 deste artigo, estes alunos “consideram-se aptos no domínio da língua portuguesa o que lhes permite acompanhar o currículo nacional”, no entanto, poderão beneficiar, ainda, de atividades de enriquecimento no âmbito da LP como LNM.

De acordo com o artigo 6.º, a avaliação sumativa interna no âmbito do ensino da LP como LNM obedece às seguintes regras:

- a) Aplicação de um teste diagnóstico de língua portuguesa, no início do ano lectivo ou no momento em que o aluno iniciar as actividades escolares;
- b) Definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o projecto curricular de turma às necessidades do aluno;
- c) Elaboração de testes intermédios para avaliar continuamente o progresso dos alunos em língua portuguesa, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita;
- d) O portfólio constitui o instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados.

Conforme o artigo 7.º, no final do ano letivo, e após a avaliação final, a direção executiva envia à DRE o respetivo relatório de avaliação, do qual devem constar elementos como o público-alvo, os recursos mobilizados, as modalidades adotadas e os resultados alcançados, incluindo os dos alunos que foram inseridos em grupo de nível de proficiência e que transitaram de ano e os dos alunos que não foram inseridos em grupo de nível de proficiência, razões justificativas e resultados dos mesmos.

Em 2007, o Ofício-circular n.º 23/DSEE/DES/07, de 22 de maio, permitiu um esclarecimento sobre o Despacho Normativo, anteriormente mencionado, sugerindo a aplicação de diferentes medidas, designadamente a utilização da carga horária semanal relativa ao Estudo Acompanhado especificamente para os Alunos com PLNМ, separando-os para o efeito dos outros alunos da turma e fazendo grupos de nível na escola, para o desenvolvimento de atividades em PLNМ.

Mais recentemente, e tendo em conta que o Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto, que revê a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e elimina, no 3.º ciclo, a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, surge o Despacho Normativo n.º 12/2011 de 10 de agosto. Este Despacho Normativo, no seu artigo 3.º, refere que os grupos são organizados por níveis de proficiência linguística e não por ciclo ou nível de ensino, devendo os materiais didáticos ser adequados à faixa etária dos alunos. Cada grupo deve ser constituído, no mínimo, por 10 alunos, podendo, no entanto, caso tal não seja possível, serem agrupados os dois níveis, iniciação e intermédio, de modo a respeitar esse mínimo.

O artigo 4.º deste Despacho Normativo refere-se aos alunos que se encontram no nível de iniciação ou no nível intermédio e, segundo este, os alunos “devem frequentar o PLNМ, equivalente à disciplina de LP, com a mesma carga horária desta disciplina e deve ser reservado um período de quarenta e cinco minutos da carga horária semanal atribuída ao PLNМ para trabalhar a língua portuguesa enquanto língua veicular das restantes disciplinas”.

O artigo 5.º declara que “os alunos que se encontram no nível avançado devem frequentar a disciplina de Língua Portuguesa e não o PLNM”.

Estas são algumas das medidas mais importantes que têm sido desenvolvidas e adotadas em Portugal, nos últimos anos, para responder aos novos desafios de acolhimento e integração dos alunos com PLNM do ensino básico. É fundamental os professores estarem atentos a esta realidade, e estarem preparados para receber e ajudar estes alunos na sua integração, tendo em conta todas as dificuldades que estes possam vir a sentir ao longo do processo. É importante, também, dar a conhecer a todos os alunos a existência de várias línguas e culturas, valorizando a diversidade linguística e cultural presente na nossa sociedade.

1.7. Síntese

Ao longo deste capítulo procurámos fazer uma breve alusão da história da imigração em Portugal, com especial incidência para a entrada no nosso país de imigrantes provenientes da África (PALOP), da América do Sul (Brasil), da Europa (Países de Leste) e da Ásia.

Para além de uma breve caracterização da diversidade cultural e linguística na sociedade portuguesa, foi nosso objetivo apresentar uma resenha da diversidade cultural e linguística cada vez mais presente nas nossas escolas, consequência das mudanças sociais e culturais das últimas décadas.

Tentámos, ainda, definir o conceito de representação no âmbito da Didática de Línguas, evidenciando o seu carácter “migrante” para que depois pudéssemos proceder à sua conceptualização no campo em que nos inserimos.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Introdução

Ao longo deste capítulo, pretende-se dar a conhecer os objetivos e finalidades do nosso estudo e de que forma atuámos para dar resposta às questões investigativas apresentadas. Desta forma, apresentamos os sujeitos em estudo, as orientações metodológicas, o instrumento de recolha utilizado e a recolha de dados propriamente dita.

2.2. Objetivos e finalidade do estudo

O presente Relatório tem como finalidade construir um quadro de conhecimentos acerca das representações dos alunos nativos do 2.º CEB sobre a integração escolar dos alunos não nativos. Para o efeito, torna-se importante identificar as representações dos alunos nativos do 2.º CEB relativas aos alunos estrangeiros, suas línguas e culturas.

Neste contexto, e na sequência do enquadramento teórico apresentado anteriormente, com este estudo, pretendemos responder às seguintes questões:

- Que representações têm os alunos nativos de uma turma de 5.º ano do 2.º CEB sobre os alunos estrangeiros?
- ✓ Quais os alunos estrangeiros preferidos pelos alunos nativos dessa turma?
- ✓ Quais os motivos (nome, género, nacionalidade ou língua) que levam os alunos nativos dessa turma a efetuar as suas escolhas?

- ✓ Como são acolhidos os alunos estrangeiros aos olhos dos alunos nativos da mesma turma?

Tendo em conta as questões investigativas supracitadas, traçámos os seguintes objetivos:

- Identificar e analisar as representações dos alunos do 2.º CEB sobre os alunos não nativos suas línguas e culturas.
- Contribuir para o bom relacionamento dos alunos face à diversidade linguística e cultural existente nas escolas portuguesas.
- Refletir sobre a importância da educação intercultural aliada à educação em línguas.

2.3. Participantes

Nos estudos sociais é difícil, se não impossível, inquirir a totalidade dos membros de um dado conjunto, ou seja, do universo que se pretende analisar. No entanto, essas dificuldades “podem ser ultrapassadas através do recurso a técnicas que viabilizem a construção de uma parcela – a amostra – daquele mesmo universo” (Pardal & Lopes, 2011, p.54).

No nosso estudo a amostra é constituída pelos alunos nativos, de nacionalidade portuguesa, de uma turma do 5.º ano do 2.º CEB, de uma escola do distrito de Aveiro. Esta amostra tem características próprias, as quais passamos a abordar, de forma breve, no ponto seguinte.

2.3.1. Caracterização da turma

A turma do 5.º ano é constituída por 20 alunos, entre os quais, nove são rapazes e onze são raparigas, tendo estas idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Verifica-se uma certa homogeneidade, no que diz respeito ao nível etário, pois a maioria dos alunos tem 10 anos, completando os 11 até ao final do ano em que decorreu o estudo. Seis deles já completaram, no referido ano, os 11 anos e apenas um aluno tem 12 anos.

Um dos alunos é portador de multideficiência, passando a resposta educativa pela frequência da Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência, e, desta forma, este aluno não respondeu ao questionário, não fazendo, por conseguinte, parte da amostra. Dos vinte alunos que compõem a turma, apenas dezoito responderam ao questionário. Um dos alunos não respondeu ao questionário, por motivos já referidos, e outro, porque faltou no dia em que o mesmo foi aplicado.

Da análise do Projeto Curricular de Turma desta turma pudemos verificar que o meio socioeconómico global onde se inserem os alunos se situa, na média, numa estratificação média-alta, havendo um número razoável de pais com formação académica superior, entre os quais, dezasseis pais possuem licenciatura, ou seja, quase cinquenta por cento.

Relativamente à caracterização linguística da turma, apresentamos, em seguida, algumas informações importantes, nomeadamente ao nível da nacionalidade, à LM dos alunos e à sua residência no estrangeiro.

Do levantamento, com base nas informações fornecidas pelo inquérito por questionário, verificamos que os dezoito alunos, ou seja, todos os inquiridos, são de nacionalidade portuguesa, e todos possuem o PLM, e apenas um aluno viveu fora de Portugal, nomeadamente, em França, por um período de três a quatro anos.

Como podemos constatar, trata-se de uma população muito homogénea no que se refere ao país de origem e à LM e, desta forma, entram todos no nosso estudo, pois os critérios de seleção prendiam-se com o facto de ter a nacionalidade portuguesa e PLM.

2.4. Metodologia da investigação

2.4.1. Tipo de investigação

Segundo Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles e Ropé (1989, p.39) podemos distinguir quatro tipos de investigação, nomeadamente, a investigação descritiva, a investigação experimental, a investigação ação e a investigação teórica.

No nosso estudo optámos por uma investigação descritiva pois, como os autores referidos anteriormente afirmam, este tipo de investigação tem como objetivo central descrever, para compreender e para explicar dados da realidade educativa. Este tipo de investigação “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 213).

Segundo Gagné *et al.* (1989), os dados de uma investigação descritiva são recolhidos através de questionários, entrevistas ou pela observação de situações reais. Tendo em conta Carmo e Ferreira (1998, p. 213), esta compreende as seguintes fases: definição do problema, revisão da literatura, formulação das hipóteses ou das questões de investigação, definição da população-alvo e escolha da técnica de recolha de dados, determinação da dimensão da amostra, seleção da técnica de amostragem adequada e seleção ou desenvolvimento de um instrumento de recolha.

Em relação à natureza dos dados recolhidos e ao tratamento de dados, neste tipo de investigação, podem ser utilizados métodos do tipo qualitativo ou quantitativo. No entanto, no nosso caso, utilizámos, maioritariamente, o método qualitativo, pois este método privilegia “o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida” (Pardal & Lopes, 2011, p. 19), ao contrário do método quantitativo, que, como referem os mesmo autores, “privilegia o recurso a instrumentos e análise estatística”.

A investigação qualitativa é reconhecida como uma das principais tendências da investigação atual em educação (Bogdan & Biklen, 1994). Para estes autores, este tipo de investigação envolve a obtenção de dados descritivos, dando maior ênfase ao processo do que, propriamente, ao produto final. Uma outra característica apontada por estes autores prende-se com o facto deste tipo

de investigação ter um carácter aberto, na medida em que pretende construir um quadro de conhecimentos e não conferir hipóteses. Desta forma, os resultados devem ser interpretados à luz do contexto em que se inserem, podendo o investigador tratar os dados de forma subjetiva.

Contudo, para além da abordagem qualitativa, o nosso estudo integra também, simultaneamente, um recurso ao quantitativo, uma vez que inclui alguns dados de frequência aquando da análise de alguns dados do questionário.

Apresentamos de seguida, o instrumento utilizado para dar continuidade ao nosso estudo.

2.4.2. Instrumento de recolha

Como referem Pardal e Lopes (2011, p.48) “as técnicas [de recolha de dados] são um instrumento de trabalho que viabilizam a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste um método”.

Tratando-se de uma investigação descritiva, como já referimos, o nosso estudo basear-se-á na análise e interpretação das respostas dos sujeitos a quem aplicámos o instrumento de recolha de dados, neste caso, o inquérito por questionário.

2.4.2.1. Inquérito por questionário

De acordo com Quivy e Campenhould (2008, p.188), o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, pertencentes a uma população, neste caso, a alunos de uma turma do 2.º CEB, “uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto de

interesse dos investigadores”. Segundo os mesmos autores, este instrumento de recolha de informação permite o conhecimento da população, isto é, das suas condições e modos de vida, dos seus comportamentos, dos seus valores ou das suas opiniões.

De acordo com Pardal & Lopes (2011), o questionário é um instrumento de recolha de informação que é preenchido pelo informante. Este constitui, seguramente, como referem os mesmo autores, o instrumento mais utilizado no âmbito da investigação sociológica, resultado, possivelmente, das vantagens que apresenta. Ainda de acordo com os autores supracitados (p.74), o questionário “garante, em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas”. Quivy e Campenhould (2008, p.189) apontam como vantajoso o facto de este possibilitar a quantificação de uma “multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, as numerosas análises de correlação”.

Apesar de consideramos o inquérito por questionário a forma mais adequada de recolher os nossos dados pela possibilidade de aprofundar a nossa análise, estamos conscientes de algumas limitações deste instrumento de recolha de dados. Sendo este aplicado a indivíduos mais novos, mais precisamente, a alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade, pode levantar alguns problemas de “compreensão das questões”, “facilitar a resposta em grupo”, influenciando as respostas e dificultando a consistência das respostas, levando os inquiridos a abordar algumas questões de forma superficial, impedindo-nos o aprofundamento de alguns pontos de análise (Pardal & Lopes, 2011, p.74). Consequentemente, os resultados apresentam-se, muitas vezes, como referem Quivy e Campenhould (2008), como “simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes” (p. 190).

Os autores supracitados (2008, p. 190) apontam algumas condições, para que o método seja “digno de confiança”, entre elas: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores.

2.5. Recolha de dados

A recolha da informação do nosso estudo teve por base a implementação de um questionário, no ano letivo 2011/2012, mais precisamente, no dia 20 de março de 2012, respondido por dezoito alunos de uma turma do 5.º ano do 2.º CEB, de uma escola do distrito de Aveiro, como já mencionado.

Relativamente à metodologia adotada na administração dos instrumentos de recolha de dados no estudo principal, usámos o método de administração direta do questionário. Este foi aplicado no âmbito de uma aula de História e Geografia de Portugal, na qual assumimos não só o papel de investigadora, mas também de professora estagiária da turma em questão, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada. Esta opção prendeu-se com o facto de durante as aulas, estarem presentes todos os alunos, de podermos obter uma resposta imediata dos inquiridos (alunos) e, ainda, pelo facto de podermos estar presentes para esclarecimento de dúvidas que pudessem surgir.

Este questionário foi implementado após a construção e aplicação de um questionário piloto, a vinte e três alunos de uma outra turma do 5.º ano, da mesma escola. O principal objetivo do questionário piloto era testar a correção, clareza e adequação das perguntas do questionário, servindo, assim, de base para a construção do questionário definitivo, permitindo reformulação e clarificação de algumas questões.

Após a aplicação do questionário piloto, procedemos às reformulações daí decorrentes. No entanto, na globalidade, os alunos da turma-piloto não sentiram grandes dificuldades de interpretação, não sendo, assim, necessárias alterações de fundo no questionário, apenas se procedeu a ligeiras alterações na linguagem utilizada em algumas questões, de modo a torná-las mais claras.

O questionário piloto foi construído em parceria com uma colega, Marisa Cordeiro, que implementou o seu estudo, na mesma escola, a alunos do 6.º ano do 2.º CEB.

Relativamente ao questionário definitivo (Anexo 1), este possui, então, uma pequena introdução, onde são apresentadas as nossas intenções aos

respondentes. Para além da introdução, o questionário está dividido em duas partes, que passamos a descrever detalhadamente no ponto seguinte.

2.5.1. Questionário

Importa referir que a elaboração do questionário se baseou nas questões que foram suscitadas pelas leituras que realizámos e pela análise de outros questionários.

O questionário é constituído por vários tipos de perguntas, entre as quais perguntas abertas, com o objetivo de dar maior liberdade de resposta, e perguntas fechadas, de forma a condicionar a resposta dos inquiridos às opções propostas. Durante a sua elaboração, tivemos em consideração as características dos participantes, adaptando o vocabulário à sua faixa etária, às suas vivências e aos seus conhecimentos.

Este questionário, tal como referimos no ponto anterior, está dividido em duas partes distintas, possuindo um total de vinte questões, com as respetivas alíneas.

A primeira parte do questionário está ligada à identificação dos alunos, ou seja, dos respondentes, e do seu seio familiar, relativamente à sua origem e línguas. A segunda parte refere-se às representações sociais desses alunos, relativamente às línguas e culturas de alunos estrangeiros. Consideramos pertinente fazer uma breve referência a algumas das questões que constituem o questionário e o principal objetivo das mesmas.

As perguntas incluídas na primeira parte do questionário permitem-nos caracterizar os alunos, no que refere: i) à idade; ii) ao género; iii) à nacionalidade; e iv) à LM (questões 1, 2, 3, e 6).

Na questão 7 procurámos verificar se os alunos já tinham vivido fora de Portugal, e no caso de resposta afirmativa, os alunos tinham de referir o(s) país(es), o tempo, e como tinha sido essa experiência, isto é, os aspetos positivos e/ou negativos mais marcantes dessa experiência (questão 7, alíneas 1, 2 e 3).

A segunda parte do questionário tem como objetivo identificar as representações sociais dos alunos acerca dos alunos estrangeiros, suas línguas e

culturas. Para esse efeito, apresentámos aos inquiridos um quadro (Quadro I), com a identificação de nove alunos fictícios, de diferentes nacionalidades, e apresentamos várias situações, nas quais, os inquiridos tinham de escolher, um dos alunos para se sentar ao seu lado. Desta forma, é pedido aos inquiridos para numerarem, de 1 a 9, os colegas fictícios, tendo em conta as suas preferências, sendo que o número 1 representa o colega que os alunos escolheriam em primeiro lugar, e o número 9 o colega que escolheriam em último lugar.

O questionário inclui também uma questão solicitando aos inquiridos para desenharem: i) o aluno com o qual se identificam mais e ii) o aluno com o qual se identificam menos, ou seja, o aluno que escolheram em primeiro lugar e em último lugar. Através da análise desta questão pudemos verificar as representações que os inquiridos possuem, não da língua, nem da cultura, mas sim das características físicas das comunidades menos aceites por estes jovens alunos, em contraste com as comunidades mais aceites (questão 18).

Para terminar, pretendemos saber, na questão 19, se os alunos portugueses consideram que os alunos estrangeiros são bem acolhidos na escola, por parte dos alunos, dos funcionários e dos professores e, na questão 20, se consideram benéfico, ou não, terem alunos estrangeiros a estudar na sua escola e sua justificação, na alínea 1 da mesma questão.

2.6. Síntese

Ao longo deste capítulo procurámos explicitar de que forma iríamos atuar para dar continuidade ao estudo. Começámos por apresentar, em primeiro lugar, os objetivos e finalidades do estudo, seguidos da população-alvo e sua caracterização e da metodologia de investigação.

Finalmente, descrevemos como foram recolhidos os dados e como era constituído o instrumento (questionário) utilizado na recolha de dados.

CAPÍTULO III

DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1. Introdução

Neste capítulo procuramos responder às questões de investigação, delineadas no capítulo anterior, através da análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da nossa investigação, de forma a identificar e analisar as representações dos alunos nativos do 2.º CEB, que constituem o objeto do presente estudo, sobre os alunos não nativos suas línguas e culturas.

Desta forma, apresentamos, sempre que pertinente, tabelas e gráficos que nos ajudam na compreensão e interpretação dos dados obtidos pelo questionário implementado aos dezoito sujeitos em estudo.

Em relação à análise dos dados, debruçamo-nos, numa fase inicial, na caracterização pessoal dos participantes e a sua relação com as línguas. De seguida, analisamos as representações dos participantes em relação ao Outro.

3.2. Análise e interpretação dos dados

Recolhidos os dados, procedemos, então, à sua organização e análise, de forma a responder às nossas questões de investigação, referidas no capítulo anterior, e ir ao encontro dos objetivos que estabelecemos para o nosso estudo.

O nosso instrumento de recolha de dados é o inquérito por questionário, como já referido, e é a partir da análise das suas respostas que pretendemos construir um quadro de conhecimentos sobre as representações dos alunos nativos de uma turma do 5.º ano do 2.º CEB, de uma escola do distrito de Aveiro.

Para esse efeito, criámos quatro categorias de análise, como se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2 - Categorias de análise.

CATEGORIAS	QUESTÕES SUBJACENTES
CATEGORIA 1 Identificação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>És do género masculino ou feminino?</i> ▪ <i>Que idade tens?</i> ▪ <i>Qual a tua nacionalidade?</i> ▪ <i>Qual a tua LM?</i> ▪ <i>Já viveste fora de Portugal?</i> ▪ ...
CATEGORIA 2 Relação com as línguas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Quais as línguas que sabes falar?</i> ▪ <i>Conheces mais algumas línguas para além do português? Quais?</i> ▪ <i>Quais as línguas que gostarias de aprender?</i> ▪ ...
CATEGORIA 3 Relação com os estrangeiros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conheces alguém de nacionalidade estrangeira?</i> ▪ <i>Qual a relação que tens com essa pessoa?</i> ▪ ...
CATEGORIA 4 Representações do Outro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Quais os alunos que gostarias que se sentassem ao teu lado?</i> ▪ <i>Quais os motivos da tua escolha?</i> ▪ <i>Consideras que os alunos estrangeiros são bem acolhidos na comunidade educativa?</i> ▪ <i>O que consideras sobre a integração de alunos com outras línguas e culturas na escola?</i> ▪ ...

Os dados foram trabalhados em folhas de cálculo Excel e em SPSS. Os resultados são apresentados em gráficos circulares ou de barras, com rótulos de

dados apresentados sob a forma de percentagem, ou frequência absoluta, com a respetiva legenda, no lado direito do gráfico, para proporcionar uma leitura mais fácil e rápida da análise efetuada.

3.2.1. Identificação dos alunos

Os participantes do presente estudo são os dezoito alunos de uma turma do 5.º ano do 2.º CEB, como já foi referido anteriormente. Através da análise dos dados representados nos gráficos (Gráficos 8 a 11), podemos constatar que se trata de uma turma homogênea, no que diz respeito ao género (Gráfico 8), à idade e à nacionalidade.

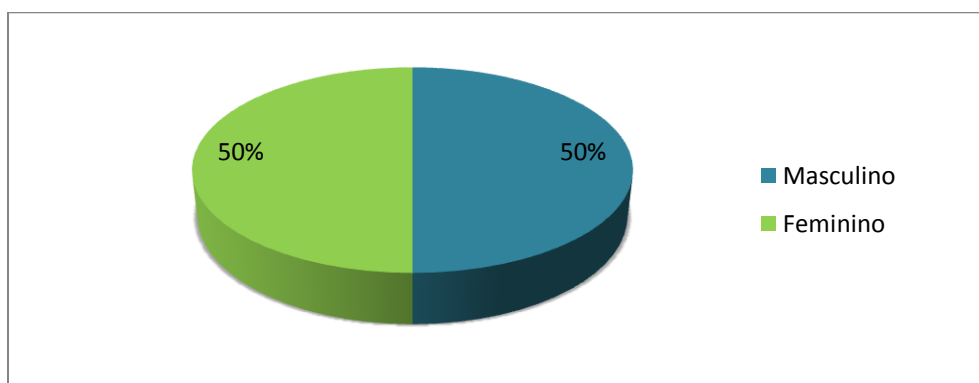


Gráfico 8 - Género dos alunos.

A maioria dos alunos tem 10 anos de idade (Gráfico 9), completando até ao fim do ano em que decorreu o estudo, os 11 anos de idade. Apenas um dos alunos é repetente, tendo completado, no presente ano, os 12 anos de idade. Analisando as respostas, conclui-se que todos os alunos são de nacionalidade portuguesa (Gráfico 10) e possuem, na sua totalidade, o português como LM (Gráfico 11).

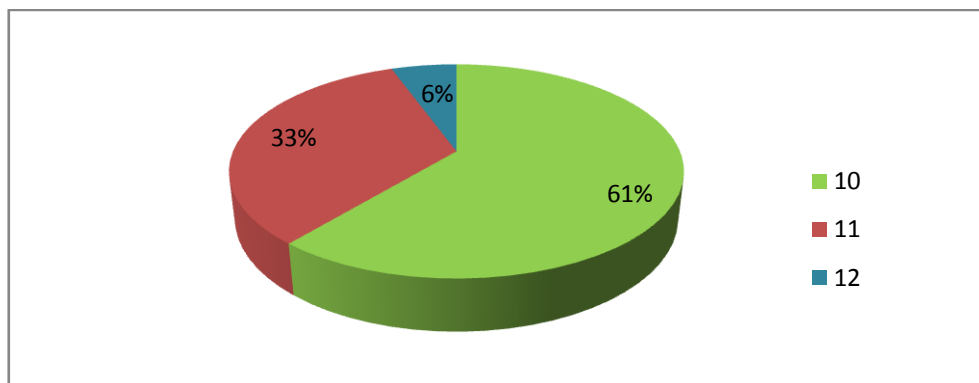


Gráfico 9 - Idade dos alunos.

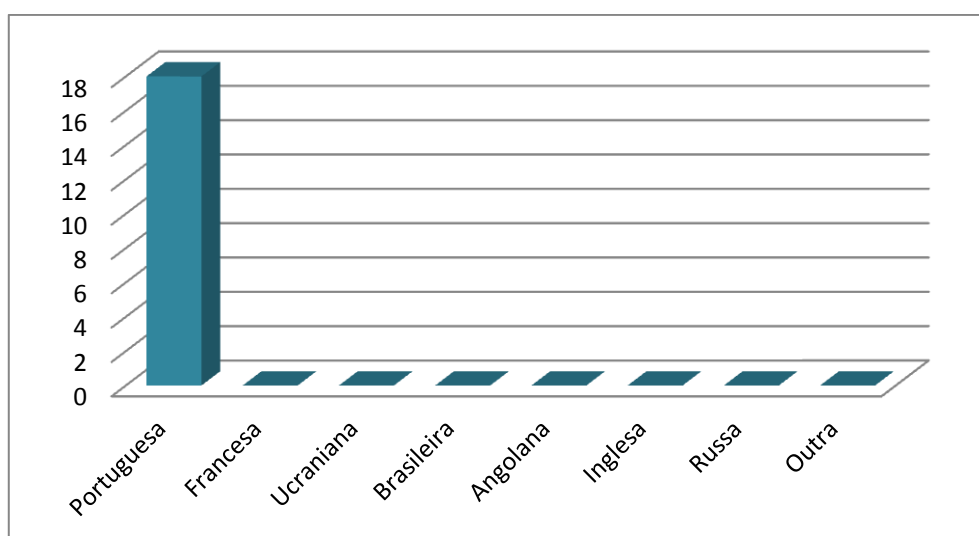


Gráfico 10 - Nacionalidade dos alunos

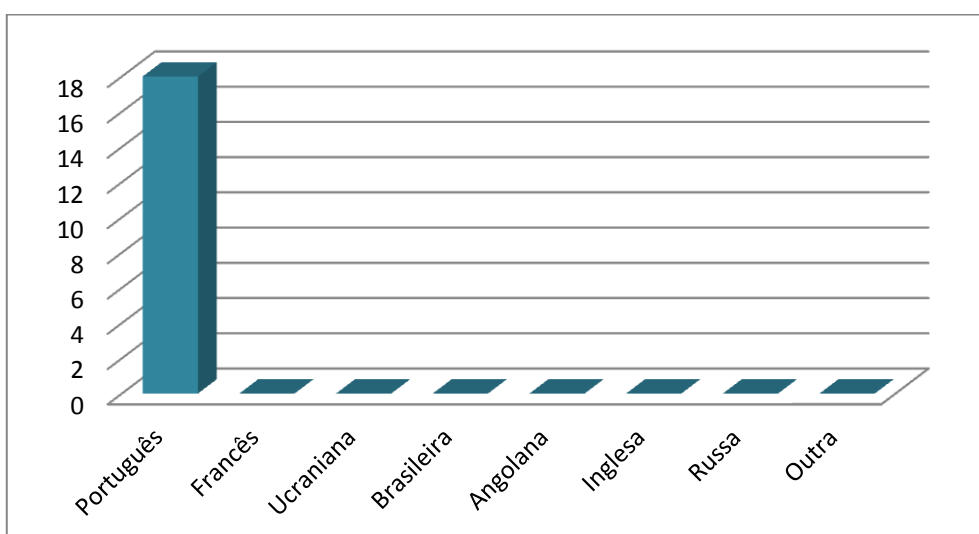


Gráfico 11 - Língua materna dos alunos.

3.2.2. Relação com as línguas

A maioria dos inquiridos (16 alunos) responde afirmativamente quando questionados sobre o facto de falarem outras línguas para além do português, que é a sua LM. Cerca de 70% dos inquiridos (13 alunos) sabe falar inglês (Gráfico 12). Esta é a língua estrangeira com o maior número de falantes, possivelmente devido ao facto de ser a única língua estrangeira aprendida em contexto escolar, mais exactamente no 2.º CEB. De seguida, surge o espanhol, o francês e o italiano como as línguas mais faladas pelos alunos. Como já referimos no capítulo anterior, um dos alunos viveu fora de Portugal, mais precisamente, em França, sendo este falante de francês. Um dos alunos referiu na opção *Outras*, português do Brasil, denominando esta língua de *brasileiro*. Note-se que o português europeu e o português do Brasil surgem, aqui, como duas línguas distintas e não como variedade da mesma língua.

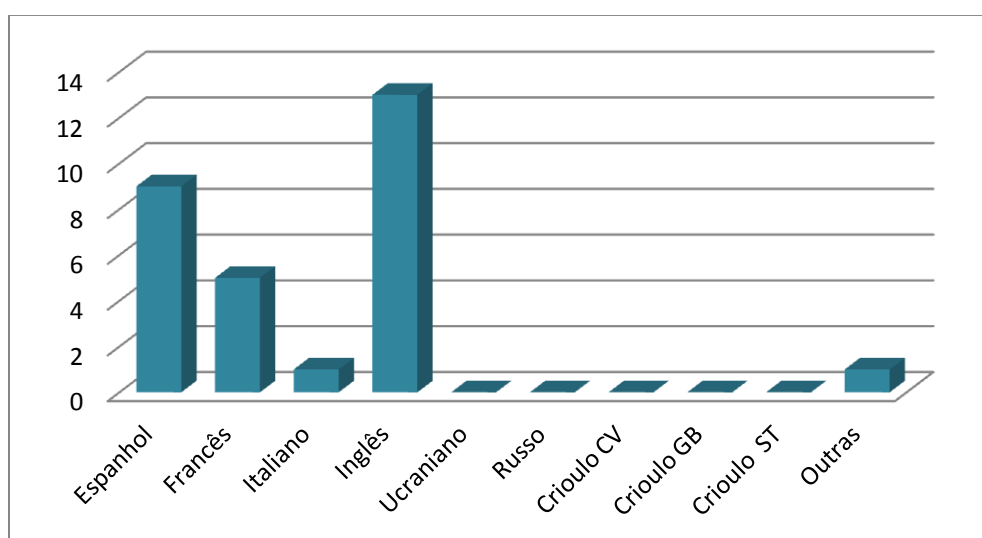


Gráfico 12 - Línguas que os alunos sabem falar para além do português (LM).

As línguas que os alunos conhecem, isto é, as línguas que os alunos, mesmo não sabendo falar, conseguem distinguir ou, ocasionalmente, conhecer uma ou outra palavra são apresentadas no Gráfico 13. Todos alunos conhecem a LP, sendo esta uma língua falada por todos, uma vez que todos os alunos

possuem PLM, como já verificámos anteriormente. As línguas mais conhecidas pelos alunos, como se confere pela análise do Gráfico 13, são, por esta ordem, o português (18 alunos), o inglês (17 alunos), o espanhol (16 alunos) e o francês (12 alunos). Outras línguas também destacadas pelos alunos (2 alunos) foram: o italiano (1 aluno) e o alemão (1 aluno). Dois alunos referiram ainda, na opção *Outras*, o *brasileiro* (português do Brasil). Mais uma vez, o português europeu e o português do Brasil surgem como duas línguas distintas e não como variedades da mesma língua.

Ainda da análise do Gráfico 13, constata-se que o ucraniano e o russo são línguas desconhecidas para a totalidade dos inquiridos, possivelmente por serem línguas distantes da LM dos nossos sujeitos. Estas línguas (russo e ucraniano) são línguas eslavas, sendo, então, muito semelhantes entre si. De notar que nenhum aluno referiu, para além das opções dadas, a língua chinesa (mandarim), ou alguns crioulos como o de Cabo Verde, os de São Tomé e Príncipe ou o da Guiné-Bissau.

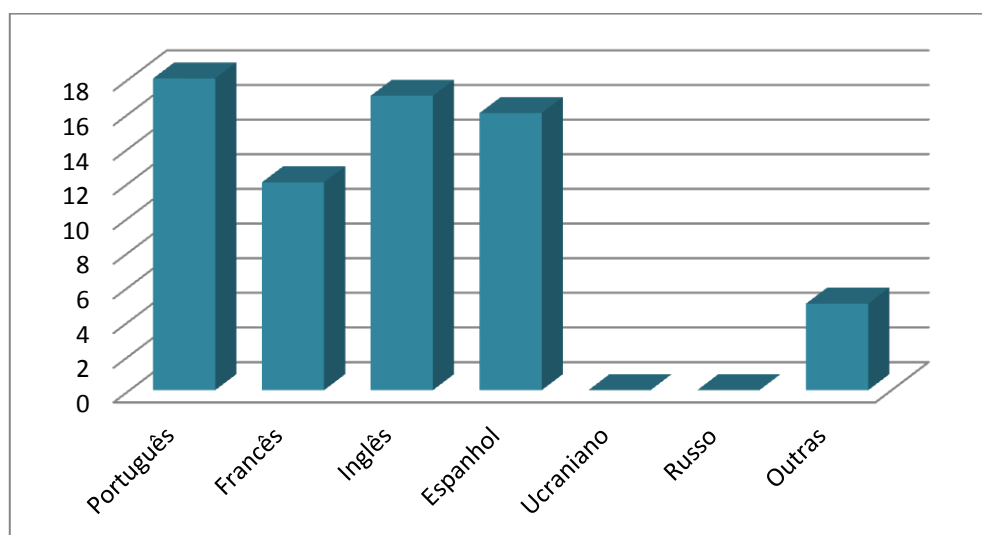


Gráfico 13 - Línguas que os alunos conhecem.

Podemos concluir que os inquiridos, conhecem, ou seja, conseguem distinguir, com maior facilidade, as línguas que são mais próximas do português,

isto é, de origem latina, à exceção do inglês, que não sendo uma língua latina, não é desconhecida pelos alunos, pois é aprendida em contexto escolar.

No que diz respeito às línguas que gostariam de aprender, tal como se verifica pela análise do Gráfico 14, a maioria dos alunos, ou seja, mais de 50 % dos inquiridos (11 alunos) gostava de aprender francês. De seguida, apresenta-se o italiano, o alemão e o russo como as línguas que mais alunos gostariam de aprender.

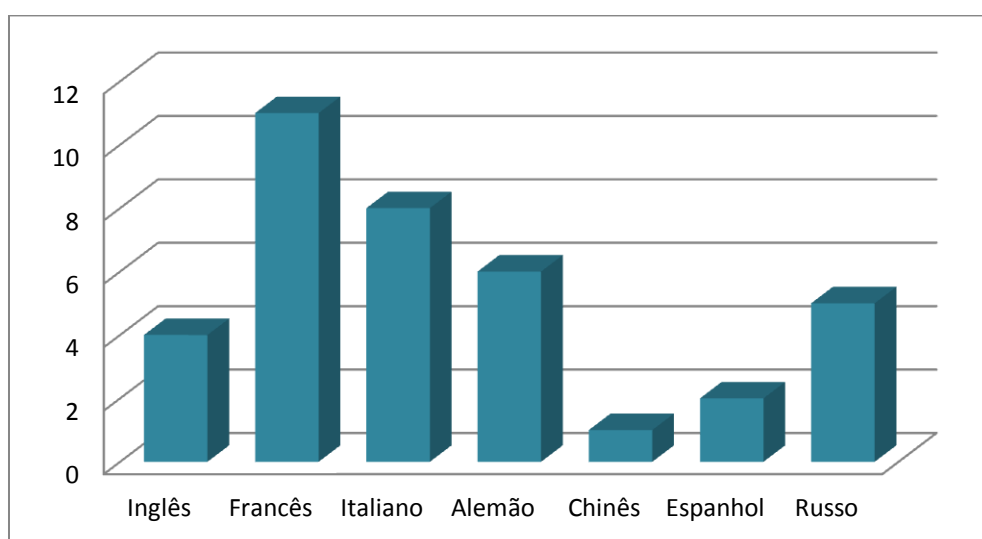


Gráfico 14 - Línguas que os alunos gostariam de aprender.

No caso da língua francesa, a mais escolhida pelos alunos, e da língua italiana, segunda língua mais escolhida, manifesta-se sobretudo, o interesse pelo país, tal como os alunos afirmam³:

- *“Porque gostava de ir à França (...)” (A18)*
- *“Porque gosto muito de França e de algumas palavras e músicas francêsas” (A13)*
- *“Porque o meu sonho era ir a Itália e saber falar italiano (...)” (A3)*

³ Transcrições com a grafia original dos alunos.

Surge ainda, em grande parte dos alunos o gosto em aprender novas línguas, segundo estes:

- *“Gosto de imitar sotaques e também gosto muito de aprender línguas novas, é divertido!” (A11)*
- *“Porque é engraçado.” (A15)*
- *Porque acho interessante aprendermos outras línguas.” (A6)*

Em relação à língua inglesa, esta não é escolhida, significativamente, como uma das línguas que os alunos gostariam de aprender, pois estes já estão a aprendê-la, em contexto escolar, como já referimos anteriormente. No entanto, alguns inquiridos admitem, que gostavam de aprender melhor a língua inglesa, justificando que é importante aprender inglês para *“quando for para outros países comunicar com outras pessoas estrangeiras.”* (A10). Com esta afirmação podemos subentender que alguns sujeitos veem a língua inglesa como uma língua universal, que todos entendem e mostram possuir consciência do papel da língua na construção de relações interpessoais/intergrupais, atribuindo-lhe a função de aproximar diferentes culturas.

Constatamos, então, com base nas justificações dos alunos, que os principais motivos das suas escolhas, relativamente às línguas que gostariam de aprender, resultam, maioritariamente, do interesse pelo país em questão e o gosto por aprender a falar novas línguas, para poderem comunicar com pessoas de diferentes nacionalidades, isto é, os sujeitos enfatizam o papel das LE na negociação de formas de entendimento e cooperação.

Podemos então afirmar que, associados às línguas estrangeiras surgem, por vezes, os países e cidades onde são faladas, que provocam nos sujeitos curiosidade e fascínio e, ainda, as representações sonoras que os alunos têm dessas línguas (LE).

3.2.3. Relação com os estrangeiros

A maior parte dos alunos inquiridos (16 alunos) conhece e tem contacto com pessoas estrangeiras, como se verifica no Gráfico 15, sendo estas maioritariamente familiares (8 alunos) e/ou amigos (8 alunos) dos inquiridos (Gráfico 16).

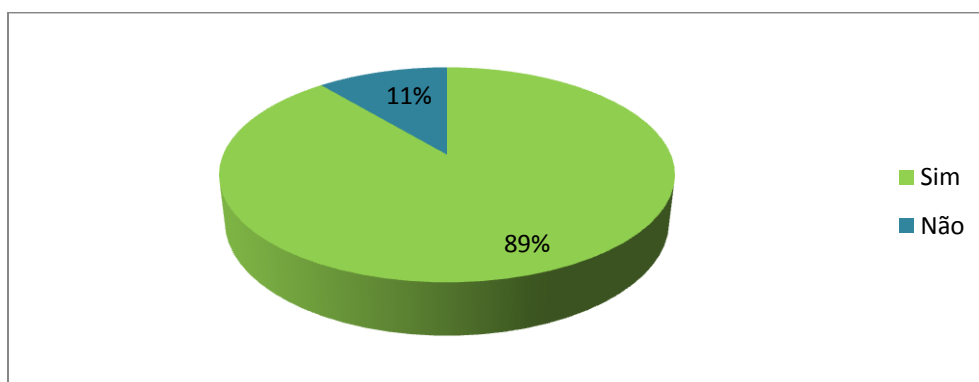


Gráfico 15 - Alunos que conhecem estrangeiros.

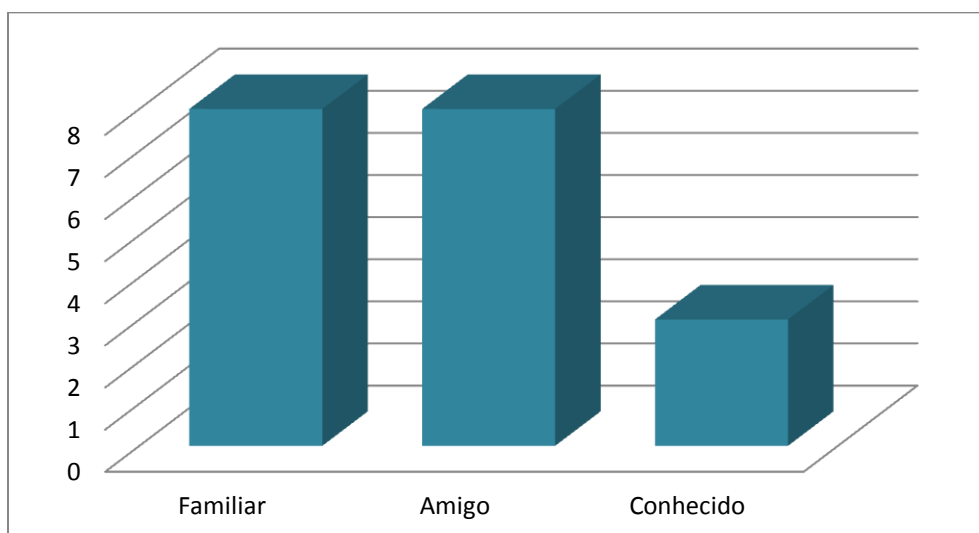


Gráfico 16 - Relação dos alunos com os estrangeiros.

3.2.4. Representações do Outro

A segunda parte do questionário, como já foi referido no capítulo anterior, era relativa às representações que alunos inquiridos possuíam em relação aos alunos estrangeiros, suas línguas e culturas. Neste ponto iremos, então, analisar as questões relativas à segunda parte do questionário.

No questionário era, então, apresentado um quadro (Quadro I, cf. Anexo I) com o bilhete de identidade de nove alunos fictícios, de nove nacionalidades diferentes, que continha o nome, o género, a nacionalidade e a LM de cada um desses alunos. Estes alunos, de acordo com a situação apresentada aos inquiridos, tinham acabado de se mudar para Aveiro, cidade desconhecida para todos, e iriam pertencer à turma dos inquiridos, no próximo ano letivo.

Todos os inquiridos, sem exceção, ficaram sensibilizados com o facto de os alunos apresentados no questionário não conhecerem ninguém, e muito menos a cidade. Assim, quando questionados sobre a possibilidade de os levarem a passear pela cidade de Aveiro, todos responderam afirmativamente.

E, os locais escolhidos pelos alunos inquiridos para levarem os seus colegas foram, por esta ordem: os sítios mais conhecidos da cidade, o parque, os seus sítios/locais favoritos, a escola, o cinema, a sua casa e, finalmente, a livraria, como se verifica no Gráfico 17, apresentado na página seguinte.

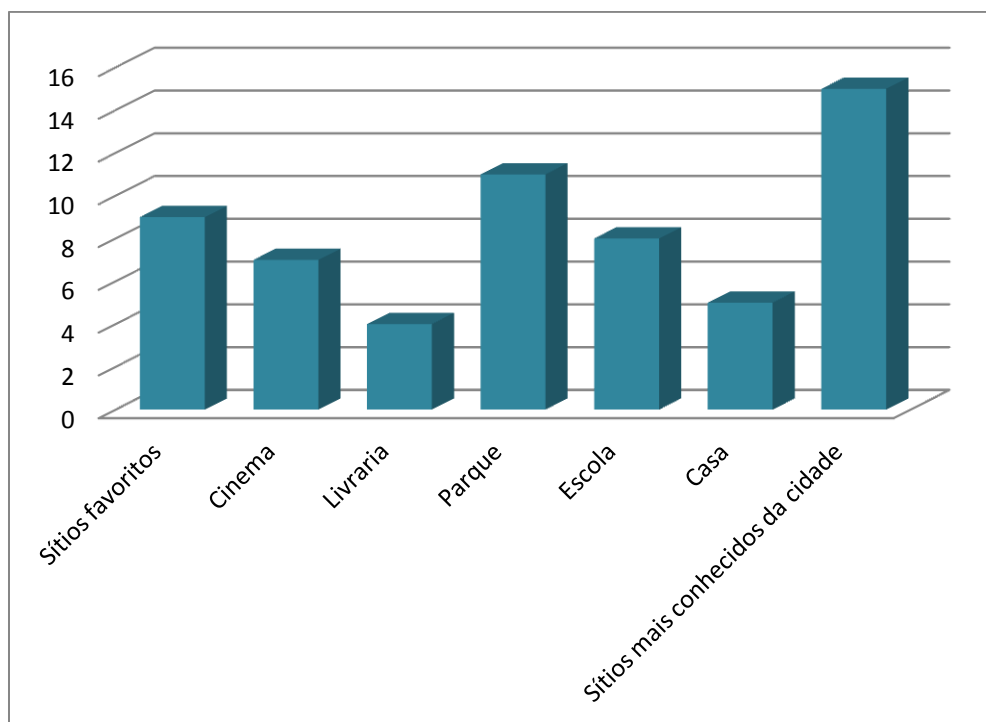


Gráfico 17 - Locais onde os alunos levariam os colegas a passear na cidade de Aveiro.

A maior parte dos alunos optou por locais menos pessoais, como os sítios mais turísticos da cidade (15 alunos) e o parque (11 alunos) em vez dos seus sítios preferidos. Estes contêm um cariz mais pessoal, e embora a sua escolha também tenha sido significativa (9 alunos), não atingiu a maioria, tal como o cinema e a sua própria casa (5 alunos). Quanto à livraria, foi a opção menos escolhida (4 alunos), possivelmente, devido aos fracos hábitos de leitura dos inquiridos.

Quando questionados “*Apresentarias esses colegas a alguém?*”, a maioria dos inquiridos (17 alunos) responde afirmativamente. De acordo com estes, apresentariam os seus novos colegas aos amigos, familiares e vizinhos. Como se pode verificar no Gráfico 18, estes apresentariam sobretudo aos amigos e familiares. Apenas um aluno assume não apresentar os colegas a ninguém, de acordo com este, “porque ainda os conheço mal” (A6). Verificamos, assim, que este aluno não se mostra recetivo a apresentar os novos colegas, não pelo facto de estes serem de diferentes nacionalidades, mas sim, por uma questão de resguardar a sua intimidade, uma vez que não conhece estes novos alunos.

Demonstrando que, possivelmente, após conhecer melhor os colegas, independentemente da sua nacionalidade, se venha a aproximar deles.

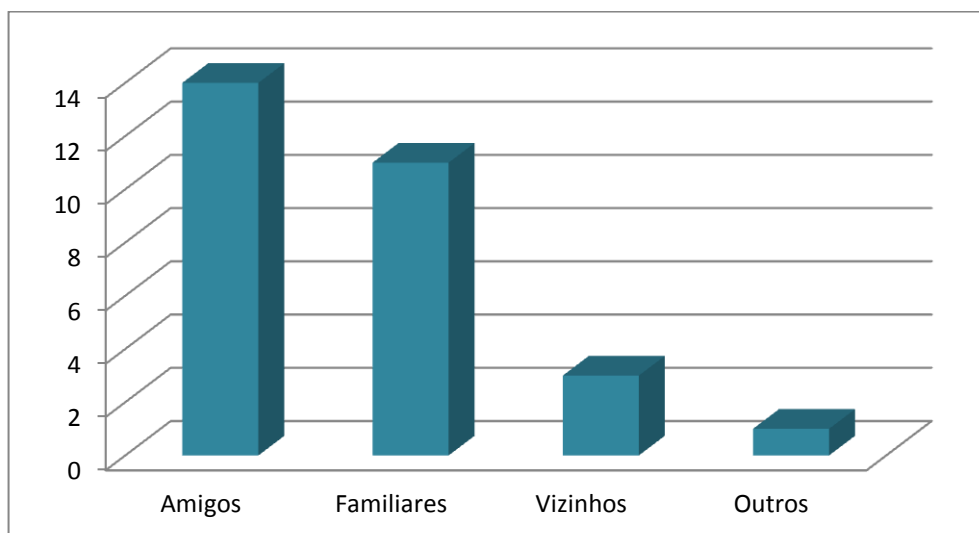


Gráfico 18 - Pessoas a quem os alunos apresentariam os novos colegas.

Constatamos, então, que os inquiridos reagiram bem ao facto de ter presente na sua turma colegas de várias nacionalidades. Estes levariam os novos colegas a passear pela cidade de Aveiro e, a maioria, apresentá-los-ia aos seus amigos. Esta atitude revela e demonstra, à partida, um desejo de integração dos novos colegas, independentemente de estes terem outra nacionalidade e outra LM.

Na questão 14 do questionário, é anunciada uma nova situação, relativa aos alunos apresentados no Quadro I (cf. Anexo I). Os inquiridos tinham de escolher quais eram os alunos que gostariam que se sentassem ao seu lado. Desta forma, era pedido para numerarem, de 1 a 9, de acordo com a sua preferência, sendo que o 1 representava a primeira escolha e o 9 a última escolha, ou seja, o 1 representava o aluno com qual simpatizavam mais e o 9 o aluno que simpatizavam menos.

Após numerarem, os inquiridos teriam de justificar as suas escolhas, nomeadamente, a 1.^a e a 9.^a escolha.

Apresentamos, então, uma análise detalhada de cada um dos alunos fictícios, apresentados no questionário, de forma a verificarmos quais as posições que estes ocuparam, os principais motivos de escolha, proferidos pelos participantes e as devidas justificações.

Aluno A
Nome: Ivan Hlybochan
Gênero: Masculino
Nacionalidade: Russo
Língua Materna: Russo

Este aluno foi escolhido, significativamente, nos primeiros lugares, ocupando 2 vezes o 1.º lugar e 3 vezes o 2.º lugar. A razão apontada pelos sujeitos que escolheram este aluno em primeiro lugar foi, em ambos os casos, a língua. Um dos sujeitos assume gostar de aprender a falar russo, LM do Aluno A, dizendo “gostava que ele me ensinasse a falar russo” (A1). Contudo, este aluno também ocupou, por diversas vezes, as últimas posições, ou seja, o 8.º e 9.º lugares.

Aluno B
Nome: Anna Spencer
Gênero: Feminino
Nacionalidade: Inglesa
Língua Materna: Inglês

Esta aluna foi escolhida majoritariamente nos três primeiros lugares, ocupando 3 vezes o 1.º lugar, 4 vezes o 2.º lugar e 7 vezes o 3.º lugar. Todos os inquiridos apontaram a língua como motivo de escolha, contudo, um dos alunos apontou ainda, o nome, a nacionalidade e o gênero. Como um dos inquiridos refere, esta foi a aluna que escolheu em primeiro lugar “*porque gosto da língua*

inglesa” (A13), outro refere ainda que “*queria saber falar melhor e escrever melhor [inglês]*” (A7).

De salientar que esta aluna não foi escolhida, por nenhum inquirido nos três últimos lugares, 7.º, 8.º e 9.º, sendo assim, uma das alunas preferidas pelos alunos nativos do 2.º CEB para colega de carteira.

Aluno C
Nome: Xing Mai Género: Feminino Nacionalidade: Chinesa Língua Materna: Mandarim

Esta aluna foi a mais escolhida pelos alunos nativos do 2.º CEB em último lugar, pois foi escolhida por 5 inquiridos em 9.º lugar e por 2 inquiridos em 8.º lugar. Os motivos apontados para a escolha na última posição foram: o nome (1 aluno), a nacionalidade (3 alunos) e, sobretudo, a língua (5 alunos), sendo este último motivo apontado por todos os inquiridos que a escolheram em último lugar.

Os sujeitos referem que o mandarim, LM desta aluna, é uma língua que não conhecem e difícil de perceber, “*eu não percebo chinês*” (A8), sendo esta “*a língua mais difícil de perceber*” (A16). Um dos alunos admite ainda “*não gosto da língua*” (A4).

Apesar de ter sido a mais escolhida em último lugar, 2 alunos escolheram-na em 1.º lugar e 1 aluno em 2.º lugar, apontando como motivo de escolha a nacionalidade (1 aluno) e a língua (2 alunos). Um dos alunos justifica dizendo que “*gostava de conhecer a língua chinesa.*” (A18) e o outro “*adoro conhecer culturas novas*” (A13).

Aluno D
Nome: Maria Santos Género: Feminino Nacionalidade: Portuguesa Língua Materna: Português Europeu

Esta aluna foi a mais escolhida pelos inquiridos em 1.º lugar, mais precisamente, por 4 alunos, como se verifica na Tabela 3. Contudo, ocupou com a mesma frequência o último lugar.

Esta aluna possui a mesma nacionalidade e a mesma LM que os inquiridos. E, mais uma vez, a língua (6 alunos) foi o motivo de escolha mais frequente, quer para os sujeitos que a escolheram em 1.º lugar, quer para os que a escolheram em 9.º lugar (último), seguindo-se a nacionalidade (4 alunos), o género (2 alunos) e o nome (1 aluno).

A opinião dos alunos diverge, pois, alguns dizem escolher esta aluna em 1.º lugar *“porque fala a mesma língua que eu”* (A16), e assim sendo, *“percebia o que estava ela a dizer e assim podia falar com ela”* (A9), por outro lado, os que a escolheram em último lugar utilizam os mesmos argumentos, no entanto, com sentido oposto, isto é, esta aluna não pode ensinar-lhe a sua língua *“porque já sei falar essa língua”* (A7) e segundo outro inquirido *“não tem tanta piada estar com um colega que já se sabe falar a língua dele e que nós já sabemos a sua cultura, e porque também os outros teriam mais dificuldade a falar a nossa língua e assim eu poderia ajudá-los”* (A11).

Aluno E
Nome: Pierre Montpied Género: Masculino Nacionalidade: Francesa Língua Materna: Francês

Este aluno foi escolhido com uma grande frequência nos primeiros lugares, nomeadamente, por 3 alunos em 1.º lugar e por outros 3 alunos em 2.º lugar. Apenas foi escolhido uma vez, isto é, por um aluno, em 9.º lugar (último). Foi, então, um dos alunos mais escolhidos pelos inquiridos, para se sentar ao seu lado. E, o principal motivo apontado para a escolha, em 1.º lugar, foi a língua (3 alunos). Um dos inquiridos refere “*Porque eu gosto da língua francesa*” (A4), ou ainda, “*Porque eu gosto do stac [sotaque] dos r’s*” (A3).

Os inquiridos já tinham manifestado, como já tínhamos verificado, um especial gosto pela língua francesa, LM do Aluno E, uma vez que esta foi a mais escolhida pelos inquiridos quando questionados sobre “quais as línguas que gostarias de aprender?”, como se verifica no Gráfico 14.

Aluno F
Nome: Rogério José Género: Masculino Nacionalidade: Moçambicana Língua Materna: Ronga

Este aluno foi o único que não foi escolhido, por nenhum dos inquiridos, nos dois primeiros lugares, como se verifica na Tabela 3, e apenas foi escolhido por 1 aluno em 3.º lugar. No entanto, também não foi escolhido, com uma frequência significativa, nos dois últimos lugares.

A maior frequência da escolha deste aluno, pelos inquiridos, foi em 4.º lugar (5 alunos) e em 7.º lugar (4 alunos).

Os principais motivos de escolha deste aluno em último lugar foram a língua (2 alunos) e a nacionalidade (1 aluno). Um dos inquiridos refere “*não gosto de ouvir o sotaque moçambicano.*” (A14). Como sabemos, não existe a língua moçambicana. Em Moçambique existem várias línguas, no entanto, a língua oficial é o português sendo esta falada apenas por uma pequena parte da população, como L2 (Gonçalves, 2000).

Aluno G
Nome: Norma Ramalho
Género: Feminino
Nacionalidade: Brasileira
Língua Materna: Português do Brasil

Esta aluna foi escolhida apenas por um inquirido em 1.º lugar e por três inquiridos em 2.º lugar. Estes apontaram como motivo de escolha a língua. Os inquiridos e a aluna possuem a mesma LM, o português, mas de variedades diferentes (português do Brasil e português europeu).

Esta aluna ocupou, ainda, com uma frequência razoável, os dois últimos lugares. Os principais motivos apontados para a escolha foram o género e a língua. Contudo, os participantes que apontam o género como motivo de escolha eram do género feminino, o mesmo da aluna em questão.

Estas justificam dizendo “*Porque não gosto lá muito dela.*”, no entanto, a inquirida não conhece esta aluna para poder afirmar que não gosta dela. Poderá não gostar da língua, mais precisamente, desta variante do português, que muitos alunos denominam *brasileiro*.

Todavia, a posição escolhida, com maior frequência, para esta aluna foi em 6.º lugar (5 alunos), ocupando assim, maioritariamente, os lugares centrais, não sendo uma das mais escolhidas, nem uma das menos escolhidas, para se sentar ao lado dos inquiridos. Este facto poderá advir do facto de não ser nenhuma novidade para os participantes ter alunos, amigos ou conhecidos de nacionalidade brasileira, sendo esta a nacionalidade estrangeira mais significativa em Portugal, conforme se verificou no capítulo I.

Aluno H
Nome: Hélder Varela Género: Masculino Nacionalidade: Cabo-verdiana Língua Materna: Cabo-verdiano

À semelhança da aluna de nacionalidade brasileira, este aluno apenas foi escolhido em 1.º lugar por um inquirido. O principal e único motivo apontado foi a nacionalidade. O sujeito justifica dizendo “*Porque eu gosto muito da nacionalidade cabo-verdiana*” (A17), refere ainda, “*eu tinha um amigo muito especial e era cabo-verdiano*”. Aqui denota-se para além do gosto da nacionalidade, o plano afetivo, que de uma certa forma, moldou a representação que este inquirido tinha das pessoas de nacionalidade cabo-verdiana, e neste caso, deste aluno.

Este aluno foi escolhido, com maior frequência em 5.º lugar (4 inquiridos) e 7.º lugar (4 inquiridos).

Aluno I
Nome: Pablo Castro Género: Masculino Nacionalidade: Espanhola Língua Materna: Galego e Castelhana

Este aluno foi escolhido em 1.º lugar por dois inquiridos, sendo os motivos de escolha a nacionalidade mas, principalmente, a língua. Um dos inquiridos justifica a sua escolha dizendo “*eu adoro espanhol*” (A8) e o outro que “*queria aprender a falar a língua dele*” (A12). Embora não tenha sido escolhido por nenhum aluno em 9.º lugar (último), foi nos últimos lugares que obteve maior frequência, ocupando a 8.ª posição seis vezes e a 7.ª posição cinco vezes.

Apresentamos, de seguida, uma tabela (Tabela 3) onde se pode verificar quais os alunos escolhidos mais vezes nos 1.º, 2.º, 8.º e 9.º lugares, ou seja, os alunos mais vezes escolhidos para se sentarem ao pé dos inquiridos, como primeira e última escolhas. Com isto queremos dizer, os colegas que os alunos inquiridos dizem simpatizar mais e os que dizem simpatizar menos.

Tabela 3 – Número de vezes que os alunos apresentados (cf. Anexo I) foram escolhidos.

	1.º Lugar	2.º Lugar	8.º Lugar	9.º Lugar
Aluno A	2	3	3	1
Aluno B	3	4	0	0
Aluno C	2	1	2	5
Aluno D	4	1	2	4
Aluno E	3	3	0	1
Aluno F	0	0	1	2
Aluno G	1	3	2	2
Aluno H	1	2	2	3
Aluno I	2	1	6	0

Os colegas estrangeiros escolhidos nos dois primeiros lugares por mais alunos foram o Aluno B, detentor de nacionalidade inglesa, seguindo-se o Aluno E, de nacionalidade francesa, apesar de o aluno D, de nacionalidade portuguesa, ter sido escolhido em 1.º lugar com a maior frequência. Os alunos estrangeiros escolhidos nos últimos lugares, com maior frequência, ou seja, por mais alunos, foram o Aluno C, de nacionalidade chinesa e o Aluno D, de nacionalidade portuguesa. Chamou-nos particularmente a atenção o facto do Aluno D ter sido escolhido com alguma relevância em primeiro e em último lugar. Este facto prende-se com a língua, e, se por um lado é motivo de 1.ª escolha, por outro é motivo de última, pois alguns alunos preferem ter como colega de carteira alunos

com a mesma LM, ou seja, que falem a mesma língua, por oposição, outros preferem ter alunos com uma língua diferente da sua, para que possam trocar aprendizagens linguísticas e culturais.

O aluno menos escolhido nos primeiros lugares foi o Aluno F, de nacionalidade moçambicana, contudo também não foi escolhido, com uma frequência considerável, nos últimos lugares, como já tínhamos verificado.

Os motivos de escolha referidos pelos alunos foram variados, contudo, como podemos constatar pela análise dos Gráficos 19 e 20, o que se destaca mais, sendo assim o principal, foi a língua, quer na escolha do 1.º lugar, quer do 9.º lugar.

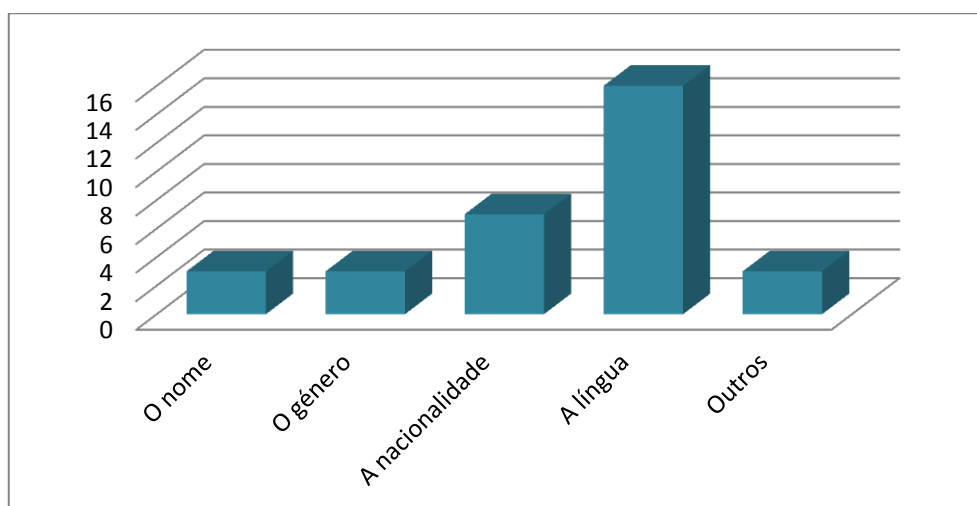


Gráfico 19 - Motivos da 1.ª escolha.

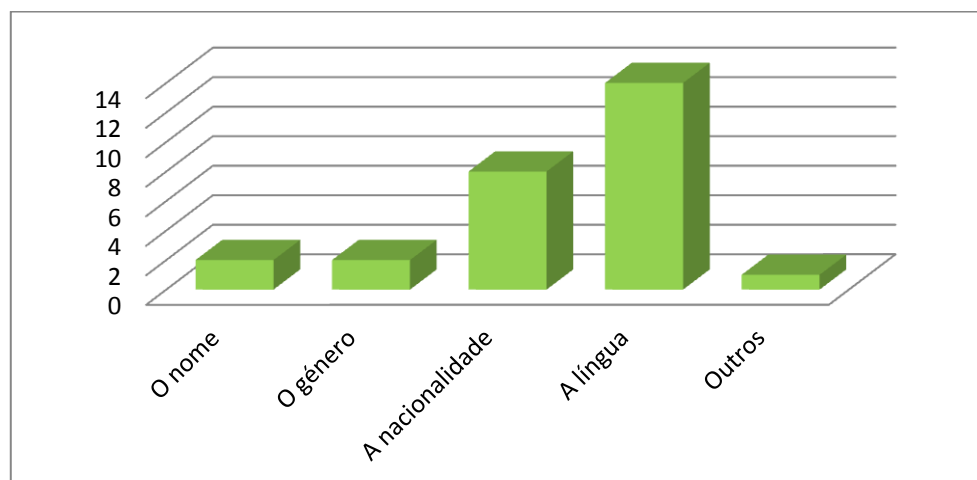


Gráfico 20 - Motivos da 9.ª escolha (última)

Os alunos estrangeiros preferidos pelos alunos nativos (inquiridos) foram os que possuem inglês, francês e português como LM. No caso do inglês e do português, pelo facto de serem línguas que estes estão mais familiarizados, e que dominam melhor, como verificámos anteriormente, pela análise do Gráfico 13. Como um dos inquiridos refere, “1.º escolhi uma portuguesa para poder perceber o que estava ela a dizer, 2.º escolhi porque é a minha 2.º língua preferida [inglês] e o resto escolhi pela que gostava de aprender, que gosto mais e acho mais piada” (A9), ou ainda, “perto de mim sentavam-se os alunos de línguas que eu percevo [percebo]” (A8). No que se refere à língua francesa, os motivos apontados também estão relacionados com a língua, sendo que os alunos justificam as suas escolhas da seguinte forma: “porque eu gosto da língua francesa” (A4), “porque gosto do *stac* [sotaque] dos r’s” (A3), como já transcrito anteriormente.

Em relação às últimas escolhas, os motivos também estão, na maioria, relacionados com a língua. No caso do aluno que possui a LP como LM, em contraste com o motivo das primeiras escolhas, é justificada esta posição por o aluno falar a mesma língua, neste caso, por possuir a mesma LM que os inquiridos, e pelo facto de estes desejarem conhecer novas línguas.

Embora a língua seja o motivo mais apontado, em segundo lugar aparece, a nacionalidade. O nome e o género são motivos pouco apontados pelos alunos do 2.º CEB como justificação das suas escolhas. No entanto, o género é mais significativo na 1.ª escolha do que na 9.ª escolha. Ao contrário do que se verifica, no estudo de Rego (2012), com alunos do 1.º CEB do distrito de Aveiro, onde o género é o principal motivo de escolha apontado pelos alunos. Segundo esta autora, “as crianças afirmam não querer colegas do sexo oposto, independentemente da sua nacionalidade” (p. 59).

Na questão 17 do questionário, era referido aos inquiridos que os colegas escolhidos em 8.º e 9.º lugares, na questão 14 do questionário, tinham os mesmos gostos e preferências do que eles. Desta forma, era pedido a estes, que

renumerassem, novamente, de 1 a 9, os alunos que gostariam que se sentassem ao seu lado, considerando terem em comum gostos e preferências.

Da análise dos dados, verificámos que muitos alunos não alteraram as suas escolhas, sobretudo as primeiras escolhas (1.º e 2.º lugares), como se pode verificar na tabela seguinte (Tabela 4). Contudo, ainda houve 5 alunos que não alteraram a 9.ª escolha e 3 que não alteraram a 8.ª escolha.

Vejamos então, a tabela seguinte que mostra as posições mantidas pelos inquiridos.

Tabela 4 - Número de posições que se mantiveram constantes após a reordenação dos alunos, com base nos novos dados (questão 18 do questionário).

	1.º Lugar	2.º Lugar	8.º Lugar	9.º Lugar
Aluno A	1	1	0	0
Aluno B	1	2	0	0
Aluno C	1	0	0	1
Aluno D	2	1	0	1
Aluno E	3	2	0	1
Aluno F	0	0	1	0
Aluno G	0	0	1	0
Aluno H	1	0	0	2
Aluno I	1	1	1	0
Total	10	7	3	5

O aluno E, de nacionalidade francesa e o aluno D, de nacionalidade portuguesa continuam a ser escolhidos, nos primeiros lugares, por alguns dos inquiridos que já o tinham feito na questão 14, embora estes não saibam quais são os seus gostos e preferências. Já o aluno H, de nacionalidade cabo-verdiana, é aquele que continua a ser escolhido, com maior frequência, em 9.º lugar, pelos alunos que já o tinham feito na questão 14 do questionário. Apesar das

informações dadas, este aluno continua a ser um dos menos preferidos pelos sujeitos.

Constata-se assim, que alguns sujeitos, mesmo sabendo que os colegas que escolheram, na questão 14, em 8.º e 9.º lugares, têm os mesmos gostos do que os deles próprios, continuam a escolhê-los em último lugar, no entanto, a maioria altera as suas escolhas, sobretudo a 8.ª escolha. Por outro lado, há alunos que continuam a preferir os alunos escolhidos, na questão 14, em 1.º e 2.º lugar, mesmo não sabendo quais os seus gostos e preferências.

Assim, apresentamos uma tabela com os resultados obtidos após a reordenação feita pelos inquiridos, com base na informação fornecida.

Tabela 5 - Número de vezes que os alunos apresentados (cf. Anexo I) foram escolhidos, após a reordenação.

	1.º Lugar	2.º Lugar	8.º Lugar	9.ª Lugar
Aluno A	3	1	1	0
Aluno B	2	3	1	1
Aluno C	1	3	2	2
Aluno D	4	5	0	2
Aluno E	3	4	2	3
Aluno F	1	1	3	3
Aluno G	1	0	3	0
Aluno H	1	0	3	4
Aluno I	2	1	2	3

Como se constata pela análise da tabela 5, após a reordenação, o aluno mais escolhido para se sentar ao pé dos alunos do 2.º CEB é o aluno D, de nacionalidade portuguesa e o aluno E, de nacionalidade francesa. Estes já tinham sido os mais escolhidos anteriormente, na questão 14.

O aluno escolhido com maior frequência, em último lugar, foi o aluno H, de nacionalidade cabo-verdiana, seguido do aluno F, de nacionalidade moçambicana.

Constata-se assim, que embora alguns alunos nativos do 2.º CEB tenham alterado as suas escolhas, perante as informações novas, outros mantiveram as suas escolhas intactas, mesmo sabendo que os colegas escolhidos nos últimos lugares têm as mesmas preferências.

Na questão 18 era pedido aos inquiridos para desenharem, no espaço indicado para o efeito, como imaginavam fisicamente, os alunos que tinham escolhido em 1.º e em 9.º lugares, na questão anterior. Da análise das ilustrações feitas pelos alunos inquiridos, verifica-se algumas características semelhantes, que passamos a descrever de seguida, em tópicos.

Aluno A

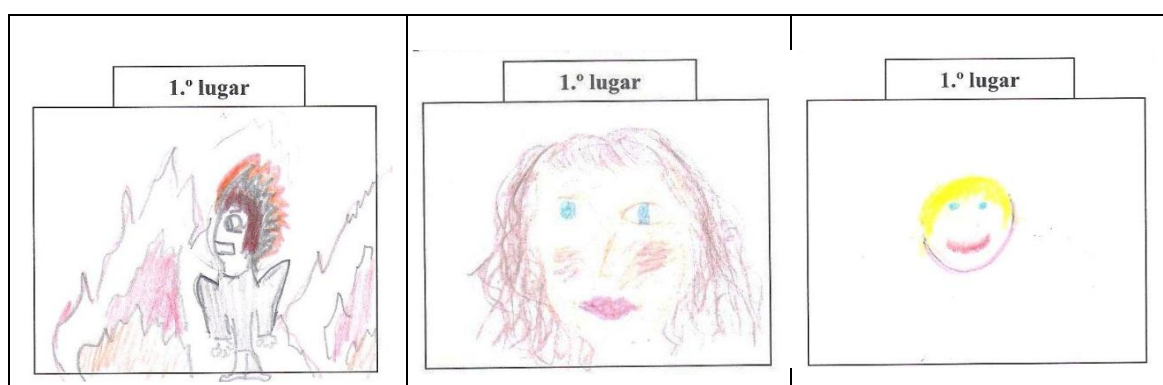


Ilustração 1 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno A.

- ✓ Cabelo loiro e castanho
- ✓ Olhos azuis
- ✓ Tez branca, rosada

Aluno B



Ilustração 2 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno B.

- ✓ Olhos azuis
- ✓ Cabelos loiros
- ✓ Tez rosada (cor clara)

Aluno C

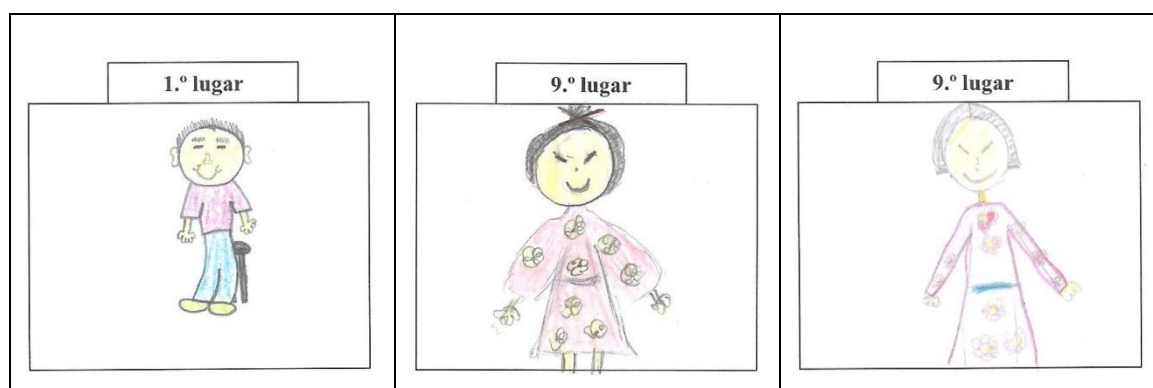


Ilustração 3 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno C.

- ✓ Olhos azuis
- ✓ Cabelos
- ✓ Tez amarelada
- ✓ Olhos rasgados
- ✓ Traje trabalhado

Aluno D

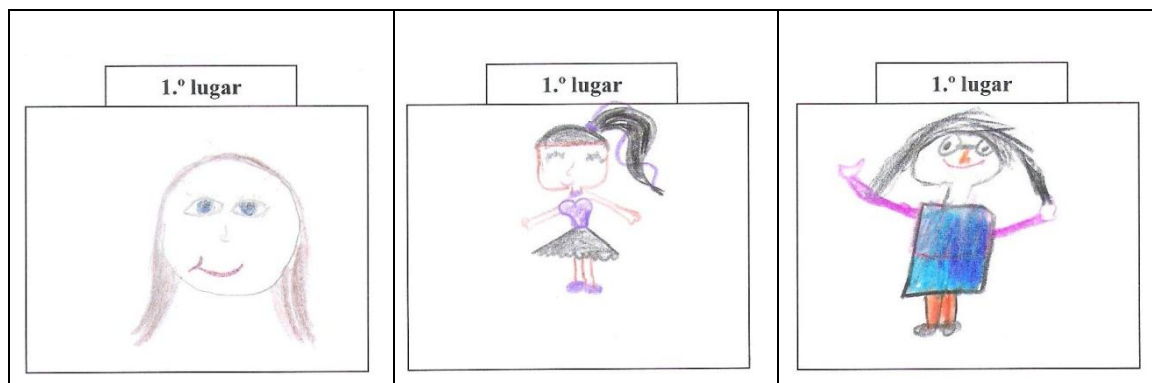


Ilustração 4 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno D.

- ✓ Cabelos escuros (castanho escuro ou preto)
- ✓ Cabelos lisos
- ✓ Tez branca (cor clara)

Aluno E

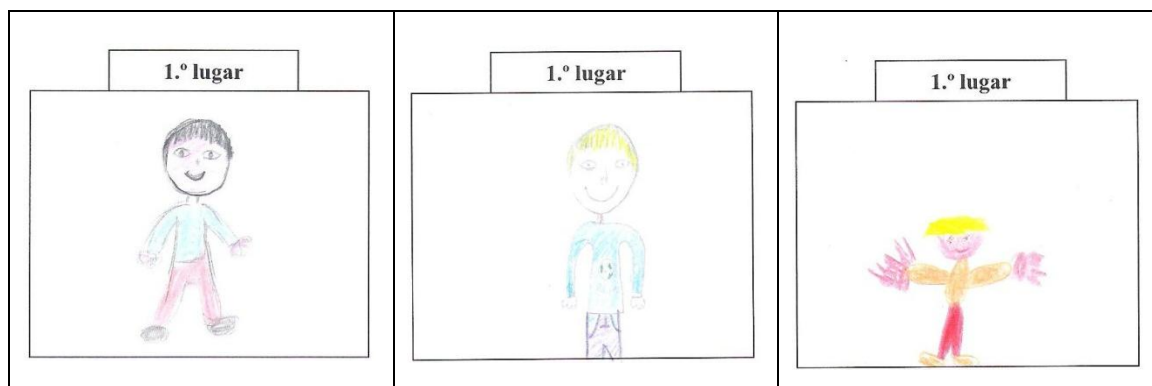


Ilustração 5 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno E.

- ✓ Cabelos loiros ou preto
- ✓ Tez rosada (cor clara)

Aluno F

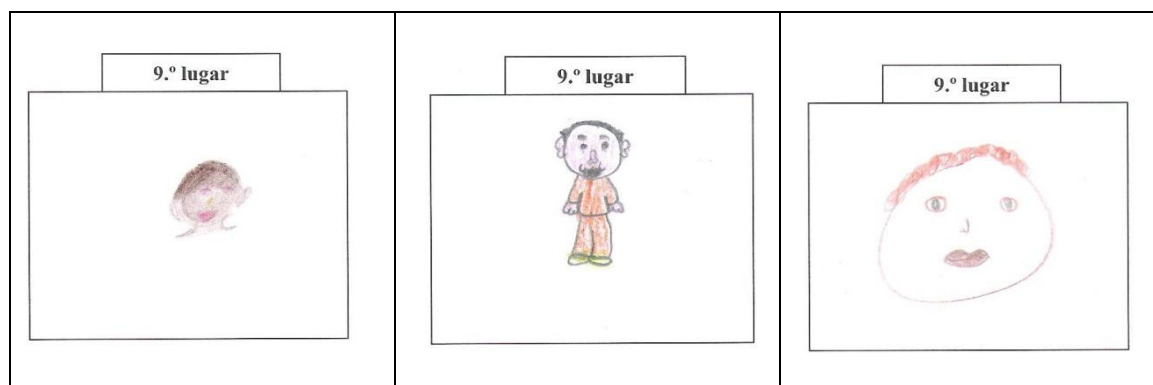


Ilustração 6 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno F.

- ✓ Olhos escuros
- ✓ Cabelo escuro (castanho escuro ou preto)
- ✓ Tez acastanhada (não muito escuro)

Aluno G

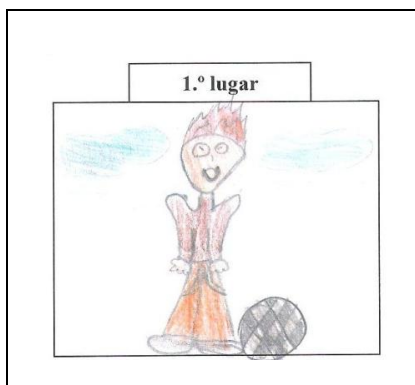


Ilustração 7 - Ilustração feita pelos inquiridos do Aluno G.

Só um inquirido é que desenhou este aluno, logo não é possível estabelecer comparações. Contudo, apresentamos as principais características visíveis no desenho deste inquirido.

- ✓ Olhos escuros.
- ✓ Cabelo castanho avermelhado.
- ✓ Tez avermelhada.

Aluno H

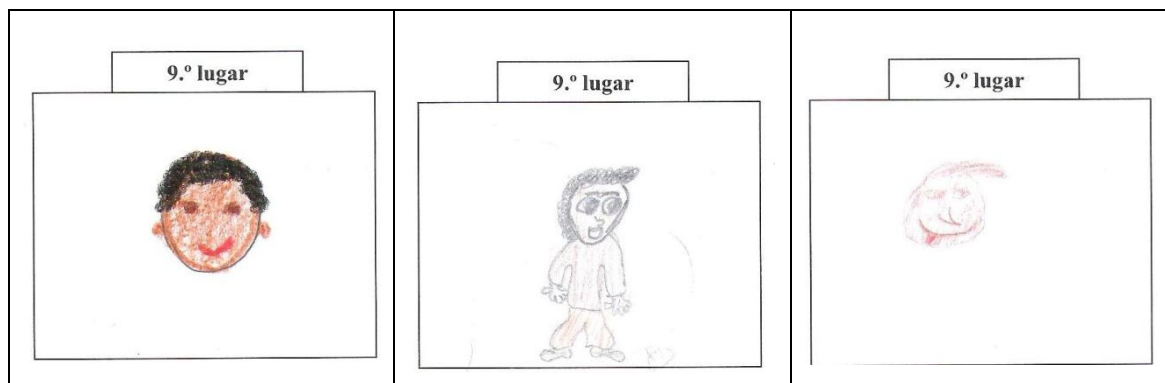


Ilustração 8 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno H.

- ✓ Olhos escuros (castanho escuro ou preto)
- ✓ Cabelo escuro (castanho escuro ou preto)
- ✓ Cabelo encaracolado
- ✓ Tez acastanhada

Aluno I

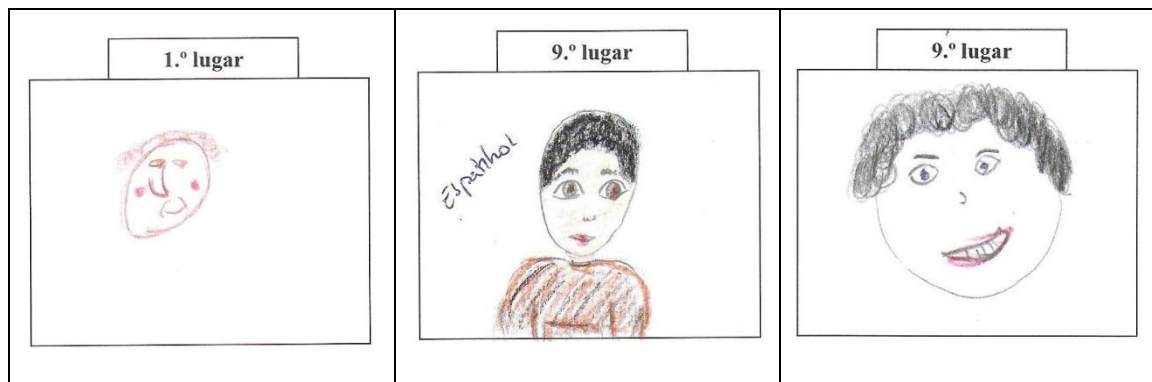


Ilustração 9 - Algumas das ilustrações feitas pelos inquiridos do Aluno I.

- ✓ Olhos escuros (castanho escuro ou preto).
- ✓ Cabelo escuro (castanho escuro ou preto).
- ✓ Tez branca (cor clara).

Tentámos perceber se os alunos estrangeiros são bem acolhidos pelos outros alunos da turma e da escola, pelos professores e, ainda, pelos funcionários. A maioria dos inquiridos considera que os alunos estrangeiros são bem recebidos pelos funcionários (12 alunos), pelos colegas de turma (15 alunos), e sobretudo pelos professores (17 alunos), como se pode constatar pela análise do Gráfico 21. Os colegas da escola são o público menos acolhedor (4 alunos), aos olhos dos alunos nativos do 2.º CEB.

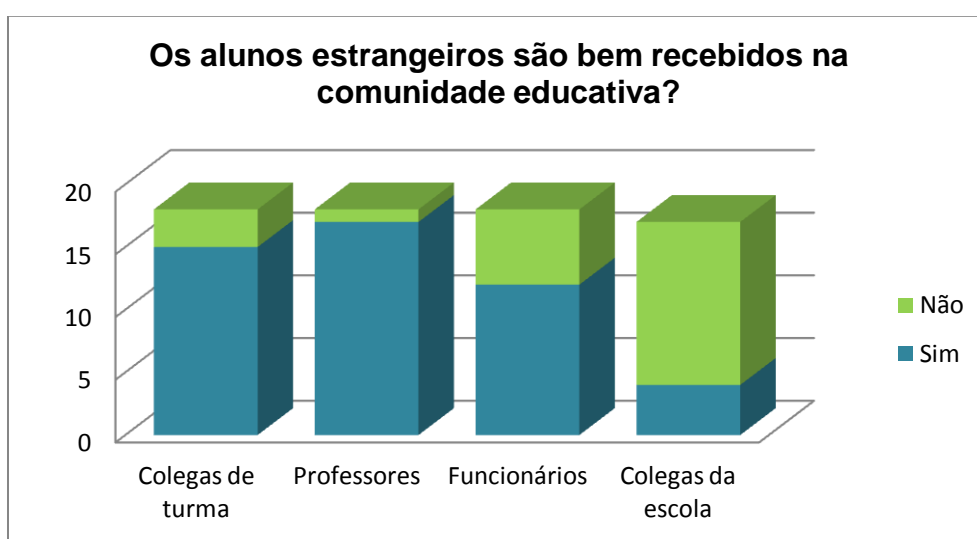


Gráfico 21 - Como são acolhidos os alunos estrangeiros na comunidade educativa.

Como verificámos ao longo da análise de dados, os alunos nativos do 2.º CEB afirmam ser bons acolhedores dos alunos estrangeiros. Indo ao encontro do estudo de Pereira (2010, p. 162) constata-se que os professores do 1.º CEB do concelho de Aveiro consideram que “os alunos com português língua não materna são bem acolhidos na escola, seja pelos colegas seja pelos professores”. A opinião destes nossos alunos nativos do 2.º CEB, assemelha-se a esta na medida em estes consideram que os alunos estrangeiros, entre os quais, os alunos com PLNM, são bem acolhidos pelos professores e pelos colegas de turma. Contudo, segundo estes, os alunos estrangeiros não são bem acolhidos pelos colegas de

escola. Esta opinião dada pelos participantes poderá estar influenciada por alguma situação que estes tenham assistido no recreio ou noutras turmas.

É muito importante que os alunos estrangeiros sejam bem acolhidos por toda a comunidade educativa pois, a sua integração depende, substancialmente, das relações que estabelecem com os outros, como tal, Pacheco (2007), citado por Pereira (2010, p. 160), refere que, para a integração escolar destes alunos ser facilitada é essencial estabelecer com os outros alunos um relacionamento em ambiente afetuoso e generoso, onde há igualdade, possibilidade de apoio permanente e altas expectativas em relação aos aprendentes.

Relativamente ao facto de ter alunos estrangeiros na escola, a maioria dos inquiridos considera uma vantagem (14 alunos), como se verifica no Gráfico 22, sendo que apenas 1 aluno considera uma desvantagem e para 3 alunos é indiferente.

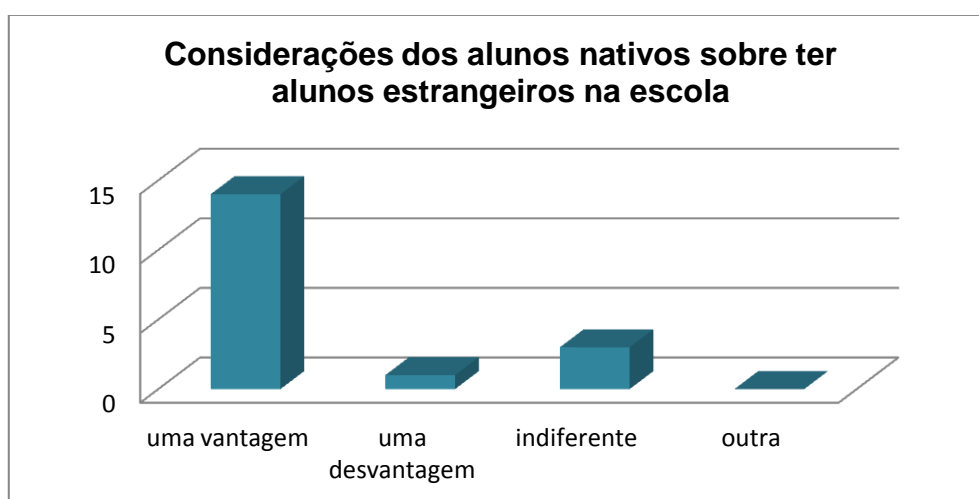


Gráfico 22 - Considerações dos alunos nativos sobre a presença de alunos estrangeiros na escola

O aluno questionado que considera uma desvantagem ter alunos estrangeiros na escola justifica dizendo “porque alguns gozam com eles”. O aluno que deu esta resposta já viveu em França cerca de quatro anos. O francês não era a sua LM, e nesse mesmo país ele era estrangeiro. O motivo desta resposta

poderá advir do facto de este aluno não ter sido bem integrado na escola, em França, ou num cenário mais trágico, ter sido gozado pelos colegas.

Em relação aos alunos que consideram uma vantagem, estes apontam como critérios nas suas justificações, a língua e a cultura, ou ambos, como se verifica na Tabela 6. Um dos alunos inquiridos deu outra justificação dizendo “para mim é igual” (A12), contudo este aluno assinalou que seria uma vantagem ter alunos de diferentes línguas e culturas.

Tabela 6 - Critérios utilizados na justificação dos inquiridos que consideram ter alunos de diferentes línguas e culturas a estudar na sua escola uma vantagem.

Critérios escolhidos pelos alunos	N.º de alunos
Língua	7
Cultura	5
Língua e cultura	1
Outra	1

A maioria dos inquiridos que considera uma vantagem ter alunos com diferentes línguas e culturas na escola aponta a língua como fator principal. De acordo com estes “Porque se não sabemos alguma língua essa pessoa pode-nos ajudar.” (A2), “algumas línguas são giras e algumas queria aprender” (A13), ou ainda, “porque aprendemos a falar essa língua” (A16). As razões apontadas estão diretamente relacionadas com a aprendizagem de novas línguas. O mesmo acontece com a cultura, “porque assim podemos saber como elas [pessoas] estudam nos seus países de origem e toda a sua cultura” (A11). Outros apontam ambas, língua e cultura, como objeto de aprendizagem “porque assim podia aprender outras línguas, culturas e tradições.” (A10).

Tal como no estudo de Rego (2012), realizado com alunos do 1.º CEB do distrito de Aveiro, verifica-se nas respostas dos alunos a utilização recorrente do verbo *aprender*. Como a mesma autora afirma “estas ocorrências permitem concluir que estas crianças valorizam o encontro com o Outro, encarando-o como um meio para o alargamento dos mais diversos reportórios”. Desta forma, é possível compreender que os sujeitos têm representações positivas face aos

alunos estrangeiros, de uma forma geral, nomeadamente aos alunos com PLNM, demonstrando vontade em conhecer outros povos com diferentes línguas e culturas, revelando até alguma curiosidade face ao resultado que pode surgir desse contacto intercultural.

3.3. Síntese

Como conclusão a este capítulo, constata-se que os resultados dos questionários, implementados a dezoito alunos nativos de uma turma do 5.º ano do 2.º CEB, fizeram emergir algumas das suas representações sobre os alunos não nativos face às suas culturas, mas sobretudo face às suas línguas.

Os alunos da turma em questão têm idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, sendo, como já foi referido, uma turma bastante homogénea, não só em relação à idade, mas também em relação ao género e à nacionalidade. Todos os alunos são portugueses e possuem PLM.

Todos os alunos se mostraram muito recetíveis à aprendizagem de novas línguas, sendo a língua francesa a mais escolhida por estes para a aprendizagem. Neste campo, constatámos que, associados às línguas estrangeiras surgem, por vezes, os países e cidades onde são faladas, que provocam nos sujeitos curiosidade e fascínio e ainda as representações sonoras que os alunos têm dessas línguas.

Pela análise dos dados constatámos que os sujeitos em estudo escolheram, para se sentar ao seu lado na carteira, em primeiro lugar, o aluno de nacionalidade portuguesa, seguindo-se o de nacionalidade inglesa e o de nacionalidade francesa, justificando a sua preferência, pela nacionalidade dos alunos, mas sobretudo, pela sua língua. Este facto advém da LP ser a LM de todos os sujeitos tornando a comunicação muito mais fácil. A língua inglesa é uma língua aprendida em contexto escolar, sendo assim uma forma de a por em prática. Já em relação à língua francesa, esta foi referida, pela maioria dos sujeitos, como aquela que gostariam de aprender, uns por gostarem do sotaque, outros por gostarem do país em causa.

Em relação aos alunos menos escolhidos pelos inquiridos, isto é, o alunos escolhidos com maior frequência em último lugar, como verificámos, foram o de nacionalidade chinesa, seguindo-se o de nacionalidade portuguesa, justificando esta escolha pelo mesmo motivo, a língua e a nacionalidade. Alguns inquiridos apontam a língua chinesa como sendo muito difícil de entender, outros, por contraste, referem que a língua portuguesa é uma língua que já conhecem e sabem falar, mostrando interesse em aprender novas línguas, ao contrário do que disseram os outros inquiridos, na 1.^a escolha.

O motivo mais frequente nas escolhas dos inquiridos é, sem dúvida, a língua. Quase todos os alunos justificam as suas escolhas tendo em conta as representações que têm dessa mesma língua, assim como a sua predisposição para a aprendizagem de novas línguas.

Após a reordenação dos alunos, tendo em conta os seus gostos e interesses, verificou-se que alguns sujeitos, mesmo sabendo que os colegas que escolheram em 8.^o e 9.^o lugares têm os mesmos gostos que os deles próprios, continuam a escolhê-los nas mesmas posições, e os inquiridos que alteraram as suas escolhas, não colocaram as últimas escolhas nos primeiros lugares. Os sujeitos têm as suas ideias muito fixas em relação aos alunos que simpatizam mais/menos, influenciadas, pelas representações que têm das línguas e culturas dos alunos em questão, não importando a sua personalidade e/ou individualidade.

A maioria dos alunos inquiridos considera que os alunos estrangeiros são bem recebidos pelos funcionários, pelos colegas de turma, e sobretudo pelos professores. Consideram, também, vantajoso ter alunos de diferentes línguas e culturas na escola e apontam a língua como fator principal dessa vantagem, isto é, é bom ter alunos estrangeiros na escola para que possam comunicar com, e em, diferentes línguas.

Salientamos, ainda, que a grande maioria dos alunos inquiridos demonstra conhecimentos acerca de outras línguas e existe um elevado interesse por outras línguas e culturas.

Concluída esta etapa, reservamos para o capítulo final a apresentação das conclusões finais e suas implicações, algumas limitações do estudo, e perspetivas de desenvolvimento, para futuras investigações.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. Introdução

Pretendemos, nesta parte final do nosso Relatório, sintetizar os resultados da análise dos dados recolhidos, extraindo as principais conclusões e suas implicações, ou seja, aquelas que nos parecem importantes para um aprofundamento da temática aqui abordada.

Refletiremos, ainda, sobre algumas limitações que surgiram ao longo do desenvolvimento deste trabalho de investigação e daremos algumas perspetivas de desenvolvimento.

4.2. Principais conclusões e suas implicações

A nossa investigação teve como objetivo central identificar e analisar os conhecimentos e as representações dos dezoito alunos nativos de uma turma do 5.º ano do 2.º CEB de uma escola do distrito de Aveiro, de modo a possibilitar a construção de um quadro de representações sobre a integração escolar de alunos estrangeiros, neste nível de ensino.

A grande afluência de alunos não nativos nas escolas portuguesas deve-se, essencialmente, aos movimentos migratórios operados, desde o final da década de setenta até aos dias de hoje. Podemos afirmar que todos os elementos da comunidade escolar são chamados a integrar os alunos estrangeiros, de forma inclusiva, nomeadamente os alunos nativos, que assumem um papel importante neste processo de integração. Por esse motivo, decidimos averiguar, em primeira linha, quais as suas representações sobre as diferentes línguas e culturas e se as suas atitudes face ao Outro são positivas e se são promotoras de uma educação inclusiva.

Deste modo, no desenvolvimento deste estudo, colocámos algumas questões, que são apresentadas no capítulo II, às quais tentámos dar resposta no decorrer desta investigação.

Passamos, então, a relembrar essas questões:

- Que representações têm os alunos nativos de uma turma de 5.º ano do 2.º CEB sobre os alunos estrangeiros?
- ✓ Quais os alunos estrangeiros preferidos pelos alunos nativos dessa turma?
- ✓ Quais os motivos (nome, género, nacionalidade ou língua) que levam os alunos nativos dessa turma a efetuar as suas escolhas?
- ✓ Como são acolhidos os alunos estrangeiros aos olhos dos alunos nativos da mesma turma?

Após a análise efetuada, constatámos que as representações positivas desempenham funções cruciais na integração dos alunos estrangeiros. As representações que os alunos nativos possuem sobre uma língua e uma cultura podem influenciar bastante a integração do jovem estrangeiro, falante de uma dada língua e possuindo uma outra cultura, assim como a relação que estabelece com ele.

Verificámos que, na maioria dos casos, os sujeitos afastam-se ou aproximam-se, criam empatia ou não, com alunos estrangeiros, consoante a língua desse mesmo aluno, ou seja, consoante a representação que o sujeito tem da língua em causa. Neste sentido, as imagens que se têm da língua e da cultura do Outro equivale à imagem do Outro. Revisitando o quadro teórico, e no âmbito de Jodelet (1989), constatámos que as representações sociais são sistemas de interpretação que orientam o nosso comportamento e regulam a nossa relação

com os outros. Assim sendo, cabe à escola proporcionar momentos de contacto com outras línguas e culturas de forma a garantir imagens positivas face a estas, num espelho do que é a vivência em sociedade.

Em relação aos professores, é fundamental que estes se sirvam das representações que os alunos possuem sobre os alunos estrangeiros, nomeadamente, sobre as suas línguas e culturas, para as poder desconstruir e moldar e assim consciencializar para a importância da integração de alunos estrangeiros, numa sociedade cada vez mais multicultural.

Cada vez mais se deve reconhecer e fomentar a diversidade linguística e cultural, passando-se pela sensibilização à integração dos jovens estrangeiros nas escolas portuguesas e desenvolvendo-se uma consciência cada vez mais aberta ao interculturalismo e ao respeito do Outro, como parte integrante de um mundo cada vez mais global e diversificado.

Com os resultados que obtivemos, e apesar de já haver muitos esforços nesse sentido, sentimos que há necessidade de os alunos serem, cada vez mais cedo, sensibilizados para a educação intercultural e ter contacto com as diferentes línguas e culturas.

Esperamos, então, que o nosso trabalho possa constituir um pequeno contributo para que se compreenda melhor o pensam os alunos portugueses sobre as outras línguas e culturas.

4.3. Limitações do estudo e perspectivas de desenvolvimento

De uma forma geral, pensamos ter atingido os objetivos a que nos propusemos no início do trabalho de investigação, conseguindo dar resposta às nossas questões de investigação. Contudo, estamos cientes de que numa investigação desta natureza, estão intrínsecas, algumas limitações, com as quais nos deparámos no desenvolvimento deste Relatório.

Uma das primeiras limitações que reconhecemos no nosso estudo decorreu da falta de experiência da investigadora e o pouco tempo permitido para o seu crescimento pessoal enquanto tal. Neste sentido, e apesar de a investigadora se ter envolvido com empenho em todas as fases/etapas deste trabalho e investigado sobre metodologia de investigação e sobre educação em línguas, sentimos que nos encontramos, ainda, a dar os primeiros passos nesta área, afetando a forma como foi direcionado o estudo em causa.

O tempo em que esta investigação decorreu foi a outra limitação sentida, como já referimos, que por imposição não é muito longo, um semestre, e a acumulação com a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), que esgota ainda mais o tempo de que dispomos. Este fator impediu-nos o aprofundamento de alguns dos dados obtidos, e a utilização de uma maior diversidade de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, uma entrevista complementar, que, acreditamos, nos devolveria ainda mais resultados com maior interesse investigativo.

Após a implementação do questionário e a análise dos resultados obtidos, sentimos a necessidade de efetuar, na sua sequência, uma sessão de sensibilização à diversidade linguística e cultural, agora com dados concretos, tentando modificar algumas representações negativas que circulam entre os nossos participantes. No entanto, o fator tempo, nossa principal barreira, impediu-nos de realizar tal sessão.

Apesar das limitações com que nos deparámos, pensamos que estas não invalidam a contribuição que esta investigação faculta no sentido da melhor compreensão das representações que os alunos nativos do 2.º CEB possuem face às línguas e culturas dos alunos estrangeiros. Por outro lado, esta investigação pode abrir portas a futuros trabalhos de investigação relacionados com representações sociais, no âmbito da didática de línguas, ou com a sensibilização e integração da diversidade linguístico cultural nas escolas portuguesas, sobretudo, noutros níveis de ensino e em outros locais geográficos. Seria importante conhecer a perspetiva de outros alunos, mas também dos professores e das suas práticas docentes, a partir não só de questionários, mas também de entrevistas, pois estes dois instrumentos de recolha de dados, em conjunto, permitem um maior aprofundamento e esclarecimento desta temática.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Consultada

- Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Revista Noesis*, nº51, pp. 14-16.
- Ançã, M. H. (2005a). Á volta da língua de acolhimento. *Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística*. Setúbal: Escola Superior de Educação Setubal (CD-ROM).
- Ançã, M. H. (2005b). Comentário da conferência de Maria José Grosso: "O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas". *Palavras*, pp. 37-39.
- Ançã, M. H. (2006). Representações sobre a língua portuguesa: um exemplo em meio de aprendizagem não formal. In R. Bizarro, *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 216-226). Porto: Areal Editores.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H., & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro, *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.
- Araújo e Sá, M. H., Ançã, M. H., & Moreira, A. (2004). *Transversalidades em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. (2001). *Gestão intercultural do currículo – 3º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Um guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cerqueira, A., & Andrade, A. I. (2004). Alunos com Português Língua Não Materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino. In M. H. Ançã, M. H. Araujo e Sá, & A. Moreira, *Transversalidades em didáctica das línguas* (pp. 135-147). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Departamento de Educação Básica. (2003). *Caracterização Nacional dos Alunos com Português Língua Não Materna*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferrão Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português. Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Feytor Pinto, P. (1998). *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português* (1^o ed.). Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., & Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Paris: Éditions Universitaires.
- Gomes, S. (2006). *Diversidade Linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: concepção dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, P. (2000). *História da Língua Portuguesa em Moçambique*. Maputo.
- Grosso, M. J. (2005). O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*, 27, pp. 31-36.
- Jodelet, D. (1989). Representations sociales: um domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les Representations Sociales* (pp. 47-78). Paris: Presses Universitaires de France .
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mateus, M. H. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.
- Mateus, M. H., & Xavier. (1990). *Dicionário Terminológico de Termos Linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos.

- Matthey, M. (1997). Représentations sociales et langage. In M. Matthey, *Les langues et leurs images* (pp. 317-325). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- ME. (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08*. Obtido em 3 de Janeiro de 2011, de DGIDC: <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/RelatorioPLNM20062008.pdf>
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris: Presses Universitaires de France.
- Oliveira, P. R. (2010). *Integração de alunos com português língua não materna: um contributo para a gestão curricular*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Paiva, Z. (2007). Língua e Sociedade: o que nos pode revelar a Língua Materna? In M. H. Ançã, *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal editores.
- Pardal, L., Ferreira, H., & Afonso, E. (2007). Língua e integração: representações sociais de imigrantes. In M. H. Ançã, *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 63-82). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, D. (2005). Em busca da diversidade encontrada. *Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística*. Setúbal: Escola Superior de Educação (CD-ROM).
- Pereira, S. R. (2010). *Português Língua Não Materna: Representações de Professores do 1.ºCEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Quivy, R., & Campenhouldt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.ª Edição ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rego, S. (2012). *Portefólio: Intrumento de sensibilização à diversidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reste, C., & Ançã, M. H. (Fevereiro de 2011). Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro... relações de convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros. *Indagatio Didactica* , 3.

- Sá, S., & Andrade, A. I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos. *Revista Saber & Educar* , 1-8.
- SEF. (2001). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF. (2007). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF. (2008). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF. (2009). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras .
- SEF. (2011). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF. (2012). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- Senos, S. (2011). *A Cultura Linguística dos alunos do 9º ano de*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vala, J. (1996). Representações Sociais para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala, & M. B. Monteiro, *Psicologia Social* (2º ed., pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verguete, C. (2006). *Desafios Educativos do Multiculturalismo: Representações de Professores e Aprendentes Face à Diversidade Cultural*. Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Legislação consultada

- ✓ Decreto-Lei n.º 219/97 de 20 de agosto;
- ✓ Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro;
- ✓ Decreto-Lei n.º 227/2005 de 28 de dezembro;
- ✓ Decreto -Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto;
- ✓ Despacho n.º 1438/2005;
- ✓ Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de fevereiro;
- ✓ Despacho Normativo n.º 12/2011 de 10 de agosto;
- ✓ Decreto Regulamentar n.º 6/2004 de 26 de abril;
- ✓ Lei 105/2001 de 31 de agosto;
- ✓ Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86 de 14 de outubro;
- ✓ Ofício-Circular n.º 23/DSEE/DES/07, de 22 de maio;

ANEXOS

Anexo 1

Inquérito por questionário

Universidade de Aveiro



Este questionário destina-se a obter dados para a realização de uma investigação, no âmbito do nosso Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, que estamos a desenvolver na Universidade de Aveiro.

As tuas respostas são confidenciais e anónimas e serão tratadas estatisticamente.

Dado que a tua opinião é fundamental para o desenvolvimento desta investigação, agradecemos desde já a tua colaboração ao aceitares participar nesta investigação.

Ana Daniela Lúcio e Marisa Cordeiro

I - Identificação do aluno

1. Que idade tens? (marca com uma X a tua opção)

- | | | | |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
| 10 | <input type="checkbox"/> | 12 | <input type="checkbox"/> |
| 11 | <input type="checkbox"/> | 13 | <input type="checkbox"/> |

2. Qual o teu género? (marca com uma X a tua opção)

- | | | | |
|----------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| Feminino | <input type="checkbox"/> | Masculino | <input type="checkbox"/> |
|----------|--------------------------|-----------|--------------------------|

3. Qual é a tua nacionalidade? (marca com uma X a tua opção)

- | | | | |
|---------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| a) Portuguesa | <input type="checkbox"/> | f) Inglesa | <input type="checkbox"/> |
| b) Francesa | <input type="checkbox"/> | g) Russa | <input type="checkbox"/> |
| c) Ucraniana | <input type="checkbox"/> | h) Outra | <input type="checkbox"/> |
| d) Brasileira | <input type="checkbox"/> | Qual?_____ | |
| e) Angolana | <input type="checkbox"/> | | |

4. Qual é a nacionalidade da tua mãe? (marca com uma X a tua opção)

- | | | | |
|---------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| a) Portuguesa | <input type="checkbox"/> | f) Inglesa | <input type="checkbox"/> |
| b) Francesa | <input type="checkbox"/> | g) Russa | <input type="checkbox"/> |
| c) Ucraniana | <input type="checkbox"/> | h) Outra | <input type="checkbox"/> |
| d) Brasileira | <input type="checkbox"/> | Qual?_____ | |
| e) Angolana | <input type="checkbox"/> | | |

5. Qual é a nacionalidade do teu pai? (marca com uma X a tua opção)

- | | | | |
|---------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| a) Portuguesa | <input type="checkbox"/> | f) Inglesa | <input type="checkbox"/> |
| b) Francesa | <input type="checkbox"/> | g) Russa | <input type="checkbox"/> |
| c) Ucraniana | <input type="checkbox"/> | h) Outra | <input type="checkbox"/> |
| d) Brasileira | <input type="checkbox"/> | Qual? _____ | |
| e) Angolana | <input type="checkbox"/> | | |

6. Qual é a tua língua materna? (marca com uma X a tua opção)

- | | | | |
|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| a) Português | <input type="checkbox"/> | e) Ucraniano | <input type="checkbox"/> |
| b) Francês | <input type="checkbox"/> | f) Russo | <input type="checkbox"/> |
| c) Inglês | <input type="checkbox"/> | g) Outra | <input type="checkbox"/> |
| d) Kimbundu | <input type="checkbox"/> | Qual? _____ | |

7. Já viveste fora de Portugal? (marca com uma X a tua opção)

Sim ☐ Não ☐

7.1. Se sim, em que país/países? (marca com uma X a(s) tua(s) opção/opções)

- | | | | |
|---------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| a) França | <input type="checkbox"/> | g) Itália | <input type="checkbox"/> |
| b) Ucrânia | <input type="checkbox"/> | h) Espanha | <input type="checkbox"/> |
| c) Brasil | <input type="checkbox"/> | i) Outro(s) | <input type="checkbox"/> |
| d) Angola | <input type="checkbox"/> | Qual/quais: _____ | |
| e) Inglaterra | <input type="checkbox"/> | _____ | |
| f) Rússia | <input type="checkbox"/> | | |

7.2. Durante quanto tempo? _____

7.3. Como foi essa experiência?

8. Sabes falar outra(s) língua(s) para além do português? (marca com uma X a tua opção)

Sim ☐ Não ☐

8.1. Se sim, qual/quais? (marca com uma X a(s) tua(s) opção/opções)

- | | | | |
|-------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| a) Espanhol | <input type="checkbox"/> | e) Ucraniano | <input type="checkbox"/> |
| b) Francês | <input type="checkbox"/> | f) Russo | <input type="checkbox"/> |
| c) Italiano | <input type="checkbox"/> | g) Crioulos de Cabo Verde | <input type="checkbox"/> |
| d) Inglês | <input type="checkbox"/> | h) Crioulos da Guiné-Bissau | <input type="checkbox"/> |

- i) Crioulos de São Tomé e Príncipe ☐ j) Outra(s) ☐
Qual/quais? _____

9. Os teus pais sabem falar outra(s) língua(s) para além do português?(marca com uma X a tua opção)

Sim ☐ Não ☐

9.1. Se sim, qual/quais? (marca com uma X a(s) tua(s) opção/opções)

- | | | | |
|---------------------------|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| a) Espanhol | <input type="checkbox"/> | h) Crioulos da Guiné-Bissau | <input type="checkbox"/> |
| b) Francês | <input type="checkbox"/> | i) Crioulos de São Tomé e Príncipe | <input type="checkbox"/> |
| c) Italiano | <input type="checkbox"/> | j) Outra(s) | <input type="checkbox"/> |
| d) Inglês | <input type="checkbox"/> | Qual/quais? _____ | |
| e) Ucraniano | <input type="checkbox"/> | _____ | |
| f) Russo | <input type="checkbox"/> | | |
| g) Crioulos de Cabo Verde | <input type="checkbox"/> | | |

10. Quais são as línguas que tu conheces? (marca com uma X a(s) tua(s) opção/opções)

- | | | | |
|--------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| a) Português | <input type="checkbox"/> | e) Ucraniano | <input type="checkbox"/> |
| b) Francês | <input type="checkbox"/> | f) Russo | <input type="checkbox"/> |
| c) Inglês | <input type="checkbox"/> | g) Outra (s) | <input type="checkbox"/> |
| d) Espanhol | <input type="checkbox"/> | Qual/quais? _____ | |
| | | _____ | |

11. Que língua(s) gostarias de aprender?

11.1. Porquê?

12. Conheces alguém de nacionalidade estrangeira? (marca com uma X a tua opção)

Sim ☐ Não ☐

12.1. Se sim, quem? (marca com uma X a tua opção)

- | | | | |
|--------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| a) Familiar | <input type="checkbox"/> | d) Outra | <input type="checkbox"/> |
| b) Amigo | <input type="checkbox"/> | Qual: _____ | |
| c) Conhecido | <input type="checkbox"/> | | |

II – Representações sobre línguas e culturas

Imagina que no próximo ano mudas de turma. Essa turma é constituída por alunos que ainda não conheces. Aproveita agora para os conheceres melhor, analisando o **Quadro I**.

Quadro I – Os teus novos colegas de turma

Aluno A	Aluno B	Aluno C
Nome: Ivan Hlybochan Género: Masculino Nacionalidade: Russo Língua Materna: Russo	Nome: Anna Spencer Género: Feminino Nacionalidade: Inglesa Língua Materna: Inglês	Nome: Xing Mai Género: Feminino Nacionalidade: Chinesa Língua Materna: Mandarin
Aluno D	Aluno E	Aluno F
Nome: Maria Santos Género: Feminino Nacionalidade: Portuguesa Língua Materna: Português Europeu	Nome: Pierre Montpied Género: Masculino Nacionalidade: Francesa Língua Materna: Francês	Nome: Rogério José Género: Masculino Nacionalidade: Moçambicana Língua Materna: Ronga
Aluno G	Aluno H	Aluno I
Nome: Norma Ramalho Género: Feminino Nacionalidade: Brasileira Língua Materna: Português do Brasil	Nome: Hélder Varela Género: Masculino Nacionalidade: Cabo-verdiana Língua Materna: Cabo-verdiano	Nome: Pablo Castro Género: Masculino Nacionalidade: Espanhola Língua Materna: Galego e Castelhana

13. Os colegas que te apresentámos anteriormente, de nacionalidade estrangeira, acabaram de chegar a Portugal e ainda não conhecem nada nem ninguém.

13.1. Eras capaz de o(s) levar a passear pela cidade de Aveiro?

Sim

☐

Não

☐

13.1.1. Se sim, onde o(s) levarias?

- a) Aos teus sítios preferidos ☐
- b) Ao cinema ☐
- c) À livraria ☐
- d) Ao parque ☐

- e) À escola ☐
- f) À tua casa ☐
- g) Aos sítios mais conhecidos da cidade ☐

13.1.2. Se não, porquê? (justifica a tua resposta)

13.2. Apresentarias esse(s) colega(s) a alguém? (marca com uma X a tua opção)

Sim

☐

Não

☐

13.2.1. Se sim, a quem?

a) Amigos

☐

c) Vizinhos

☐

b) Familiares

☐

d) Outros

☐

13.2.2. Se não, porquê? (justifica a tua resposta)

14. Se pudesses escolher os alunos, do Quadro I, para se sentar ao teu lado nas aulas, qual seria a tua preferência? Coloca por ordem crescente, de 1 a 9, sendo que o 1 escolherias em primeiro lugar e o 9 deixarias para último.

a) Aluno A

☐

d) Aluno D

☐

g) Aluno G

☐

b) Aluno B

☐

e) Aluno E

☐

h) Aluno H

☐

c) Aluno C

☐

f) Aluno F

☐

i) Aluno I

☐

14.1. **Justifica as tuas escolhas.**

15. Qual/quais o(s) motivo(s) da tua 1.ª escolha? (marca com uma X a tua opção)

a) O nome

☐

d) A língua

☐

b) O género

☐

e) Outro(s)

☐

c) A nacionalidade

☐

Qual/quais: _____

15.1. **Justifica.**

16. Qual/quais o(s) motivo(s) da tua 9.ª escolha ? (marca com uma X a tua opção)

a) O nome

☐

e) Outro(s)

☐

b) O género

☐

Qual/quais: _____

c) A nacionalidade

☐

d) A língua

☐

16.1. **Justifica.**

17. Imagina que os alunos que escolheste em 8.º e 9.º lugares, na questão 14, têm os mesmos gostos do que tu (música, livros, futebol, etc.).

17.1. Quais os alunos, do Quadro I, escolherias agora, para se sentar ao teu lado? Reorganiza agora as tuas opções, tendo em conta os novos dados apresentados. (Coloca por ordem crescente a tua preferência, de 1 a 9, sendo que o 1 escolherias em primeiro lugar e o 9 deixarias para último).

- | | | | | | |
|------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| a) Aluno A | <input type="checkbox"/> | d) Aluno D | <input type="checkbox"/> | g) Aluno G | <input type="checkbox"/> |
| b) Aluno B | <input type="checkbox"/> | e) Aluno E | <input type="checkbox"/> | h) Aluno H | <input type="checkbox"/> |
| c) Aluno C | <input type="checkbox"/> | f) Aluno F | <input type="checkbox"/> | i) Aluno I | <input type="checkbox"/> |

18. Agora imagina os alunos que escolheste em primeiro e último lugares, na questão anterior, e desenha-os.

1.º lugar	9.º lugar

19. Na tua opinião, os alunos estrangeiros são bem acolhidos pelos:
(marca com uma X a tua opção)

	Sim	Não
a) Colegas de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Funcionários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Colegas da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Ter colegas de diferentes línguas e culturas a estudar na tua escola é:
(marca com uma X a tua opção)

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| a) uma vantagem | <input type="checkbox"/> | c) indiferente | <input type="checkbox"/> |
| b) uma desvantagem | <input type="checkbox"/> | d) Outra | <input type="checkbox"/> |

20.1. Justifica.

Obrigada pela tua colaboração!



